

Наведено результати теоретичних, прикладних і науково-експериментальних досліджень з актуальних питань психології, педагогіки та соціальної роботи.

Для науковців, викладачів, соціальних працівників, практичних психологів, студентів.

Visnyk issue deals with the results of theoretical, empirical and scientific-experimental researches in the actual problems of psychology, pedagogic and social work.

It is of interest to scientists, teachers, social workers, psychologists-practitioners and students.

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ РЕДАКТОР	Л. Ф. Бурлачук, д-р психол. наук, проф., акад. НАПН України
РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ	В. О. Васютинський, д-р психол. наук, проф. (заст. відп. ред.); Ю. М. Швалб, д-р психол. наук, проф. (заст. відп. ред.); Білоус О. В., канд. психол. наук (відп. секр.); Е. В. Крайніков, канд. психол. наук, доц. (відп. секр.); П. П. Автомонов, канд. пед. наук, доц.; І. В. Ващенко, д-р психол. наук, проф.; О. І. Власова, д-р психол. наук, проф.; В. І. Волович, д-р філос. наук, проф.; А. П. Горбачик, канд. фіз.-мат. наук, доц.; Л. В. Губерський, д-р філос. наук, проф., акад. НАН України; О. І. Жорнова, д-р пед. наук; А. Б. Коваленко, д-р психол. наук, проф.; Н. М. Кузьменко, канд. пед. наук, доц.; С. Д. Максименко, д-р психол. наук, проф., акад. НАПН України; А. А. Марушкевич, д-р пед. наук, проф.; О. В. Плахотнік, д-р пед. наук, проф.; Т. М. Титаренко, д-р психол. наук, проф.; В. М. Фомічова, канд. психол. наук, доц.; Л. М. Хижняк, д-р соціол. наук, проф.
Адреса редколегії	02017, Київ-117, просп. Глушкова, 2а, факультет психології; ☎ (38044) 239 32 25
Затверджено	Вченою радою факультету психології 16.02.12 (протокол № 8)
Атестовано	Вищою атестаційною комісією України. Постанова президії ВАК України № 1-05/7 від 09.06.99
Зареєстровано	Міністерством юстиції України. Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 16773-5345Р від 07.05.10
Засновник та видавець	Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет". Свідоцтво внесено до Державного реєстру ДК № 1103 від 31.10.02
Адреса видавця	01601, Київ-601, 6-р Т.Шевченка, 14, кімн. 43 ☎ (38044) 239 31 72, 239 32 22; факс 239 31 28

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГІЯ

Грись А. Професійно-важливі якості психолога для роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми	4
Дембицька Н. Психологічні засади становлення суб'єктності студентів у відносинах власності	7
Іщук О. Механізми ідентифікації як чинник соціалізації особистості в умовах сучасних вищих навчальних закладів.....	10
Кашка Е. Особливості соціально-психологічної адаптації інтернет-рольовиків	13
Когутяк Н. Скринінг проксемічної поведінки у молодих жінок із різним рівнем самооцінки	15
Кудріна Т., Цихоня В. Психологічна сутність мотивації сексуальної поведінки	18
Левус Н. Самоставлення у структурі поведінкових проявів особистості.....	21
Міщенко О. Агенти гендерної соціалізації дошкільників	26
Новгородський Р. Особливості ресоціалізації неповнолітніх в умовах виховних колоній (з досвіду Прилуцької виховної колонії).....	29
Островська К. Особливості диференційної діагностики дітей з аутизмом	31
Помиткіна Л. Теоретико-методологічні підходи до проблеми прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень.....	35
Семиченко В. Методологічні передумови досліджень з проблем розвитку особистості у системі соціальних відносин	37
Солодїй Д. Оптимізація спілкування молодого подружжя за допомогою соціально-психологічного тренінгу.....	41
Тимків Н. Музика та музична культура як чинники соціалізації студентської молоді	43
Цихоня В. Проблема дослідження типів еротичних фантазій	46
Щербина В. Формування соціально-психологічних аспектів кіберкомунікаційних практик у навчальному процесі.....	49
Ясницька Ю. Механізми психологічного захисту як чинник агресивності підлітків	52

ПЕДАГОГІКА

Кузьменко Н. Педагогічний аспект "Спогадів І. П. Львова про П. Г. Тичину"	55
Радзімовська О. Розвиток духовної культури учнів птнз у процесі їх професійної соціалізації.....	59
Ткач Т. Психолого-педагогічне проектування освітнього простору вищого навчального закладу.....	62
Шкіренко О. Психолого-педагогічні засади формування духовних цінностей у студентів-правознавців.....	65

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Баранов В. Соціальне виховання дітей з девіантною поведінкою в умовах соціально-реабілітаційного закладу	67
Лук'яненко Н. Особливості соціалізації дитини у прийомній сім'ї.....	71

CONTENTS

PSYCHOLOGY

Grys A.	
Professional-important qualities of psychologist for the deal with asocial minors	4
Dembitska N.	
Psychological backgrounds of student's subjectivity's formation in property's relations.....	7
Ischuk O.	
Identification mechanisms the factor of personal socialization in modern higher education institutions	10
Kashka E.	
Features of social and psychological adaptation of Internet role-players.....	13
Kogutyak N.	
Screening of proxemic behavior in young women with different levels of self-esteem.....	15
Kudrina T., Tsyhonya V.	
Psychological essence of motivation of sexual behavior	18
Levus N.	
The self-esteem in the structure of behavioral manifestations of personality.....	21
Mischenko O.	
Agents of gender socialization of preschoolers.....	26
Novgorodsky R.	
Features of minor's resocialization in conditions of correctional institutions (from experience of Pryluky penitentiary colony)	29
Ostrovska K.	
Features of differential diagnosis of children with autism.....	31
Pomytkina L.	
Theoretical and methodological approaches to the problem of making strategic life decisions by personality	35
Semichenko V.	
Methodological background of researches on personality development in the system of social relations	37
Solodiy D.	
Optimization of young couples's communication by social and psychological training	41
Tymkiv N.	
Music and musical culture as a factor of student's socialization	43
Tsyhonya V.	
Problem of research of erotic fantasies types	46
Scherbina V.	
Formation of social and psychological aspects of cyber-communicative practices in educational process	49
Yasnitska Y.	
Psychological defense mechanisms as a factor of teen's aggressiveness	52

PEDAGOGICS

Kuzmenko N.	
Pedagogical aspects of "Ivan Lviv memoirs about Pavlo Tychyna"	55
Radzimovska O.	
Development of spiritual culture of professional education institutions pupils in the process of professional socialization.....	59
Tkach T.	
Psychological and pedagogical designing of educational space of high school.....	62
Shkirenko O.	
Psychological and pedagogical principles of formation of the spiritual values of students-lawyers	65

SOCIAL WORK

Baranov V.	
Social education of children with deviant behavior in conditions of social and recreational center	67
Luk'yanenko N.	
Features of child's socialization in a foster family	71

ПРОФЕСІЙНО-ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ ПСИХОЛОГА ДЛЯ РОБОТИ З СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНИМИ НЕПОВНОЛІТНІМИ

У статті розглядаються результати експертного оцінювання професійно-важливих якостей психолога для роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми. Виявлено амбівалентність вимог до особистості фахівця та обґрунтовано можливі варіанти її гармонізації. Серед основних вимог виділено: високий морально-етичний рівень, емоційну зрілість, комунікативні навички.

The article discusses the results of expert evaluation of vocational and essential qualities of a psychologist to work with socially maladjusted juveniles. Found ambivalence requirements for individual professional and reasonable options for its harmonization. The main requirements highlighted: high moral and ethical level, emotional maturity, communication skills.

Актуальність дослідження. Проблема підвищення ефективності професійної діяльності практичного психолога безпосередньо пов'язана не лише з якістю їх підготовки у вищому навчальному закладі, а й із питаннями індивідуально-психологічних особливостей майбутніх фахівців, які визначають схильність до певного виду діяльності та можуть стати основою добору кандидатів для підготовки до практичної діяльності в тій чи іншій галузі.

У процесі професійної підготовки майбутніх психологів спостерігається тенденція дедалі вужчої спеціалізації фахівців залежно від особливостей функціонування соціальних організацій різних типів (освітні, медичні, військові і ін.): медичний психолог, військовий, шкільний психолог тощо. Причому у рамках конкретної галузі така диференціація фахівців поглиблюється: психолог у молодшій і старшій школі, психолог-акмеолог тощо.

Необхідність вузької спеціалізації при підготовці фахівців до вирішення того чи іншого типу професійних задач зумовлена запитами суспільної практики, яка висуває нові вимоги до рівня кваліфікованості та компетентності практичних психологів. Важливе значення тут мають психологічні особливості контингенту з яким працюватиме психолог та характер найбільш типових психологічних проблем, що у свою чергу має вимагати спеціальних індивідуально-психологічними властивостей фахівців, що і буде однією з передумов їх успішної професійної діяльності.

В руслі нашого дослідження йдеться про особистісні та професійні характеристики, що відображають готовність практичного психолога до роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми.

Аналіз останніх досліджень. Питання особистісної готовності фахівців до здійснення певного виду професійної діяльності вирішуються по-різному: від здійснення відбору за мінімумом значущих характеристик до складання досить докладних списків професійно важливих якостей.

Н. В. Бачманова і Н. А. Стафуріна виділяють якості особистості психолога згруповані в такі блоки: 1) здатність до повного і правильного, реального сприйняття об'єкта; 2) здатність до розуміння внутрішніх властивостей і особливостей об'єкта; 3) здатність до співпереживання, емпатія, доброта і повага до особистості; 4) здатність до самоаналізу, рефлексія; 5) уміння керувати самим собою і процесом спілкування, бути уважним, уміння слухати і т. ін.

Н. В. Пророк на основі аналізу теоретичних джерел, а також на основі власних досліджень виокремлює такі блоки професійно важливих якостей шкільного психолога: перший блок включає в себе спрямованість та мотиви професійної діяльності. Це передусім гуманістична спрямованість особистості, специфічна професійна спрямованість і гнучка "Я-концепція". Другий блок – це вимоги, які ставляться до соціально-перцептивних якостей особисто-

сті, до здатності вірно відображати соціальні об'єкти, зокрема до психологічної спостережливості. Третій блок – вимоги до якостей особистості, що пов'язані з процесом опрацювання та осмислення соціальної інформації. Це вимоги до соціального мислення, його критичності, професійної рефлексії. Четвертий блок – вимоги до якостей, пов'язаних з передачею інформації, з впливом на інших людей, спілкуванням.

М. К. Асєєва, А. С. Зубарьов, С. В. Медніков досліджували проблему професійно-важливих якостей психолога у спорті. На основі отриманих результатів ними зроблено спробу систематизувати перелік якостей психолога необхідних для ефективної діяльності у спорті:

- високий інтелект;
- теоретична підготовка і досвід практичної роботи;
- пластичність поведінки;
- комунікабельність здатність встановлювати довірливі стосунки;
- особистий досвід у якості спортсмена;
- відчуття гумору;
- емпатійність;
- терплячість і витримка;
- зануреність у роботу.

В цілому авторами зроблено висновок про те, що діяльність психолога у спорті висуває вимоги до інтелектуальної сфери, поведінкової, особистісної та міжособистісної.

Виклад основного матеріалу. Для з'ясування питання про те, які саме якості психолога необхідні для успішної роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми ми звернулися до компетентних експертів, які працюють із зазначеним контингентом.

Дослідження було проведено у вересні 2011 року. У ньому брали участь практикуючі психологи центрів практичної психології м. Києва, студенти заочних форм навчання, які мають досвід роботи із зазначеним контингентом, а також психологи Київської клінічної лікарні "Соціотерапія", які працюють з дезадаптованими. З цією метою нами було використано проективну методику "Твір". Методика заснована на аналізі продуктів уяви і фантазії. Суттєвою рисою проективних методик, на думку Л. Френка є невизначеність стимульного матеріалу, що дозволяє досліджуваному проектувати свій спосіб бачення проблеми, думки та почуття. Усі проективні методики, як і методика "Твір", мають середні показники валідності і надійності і складні для інтерпретації. Однак методика "Твір" надзвичайно ефективна у якості зняття напруженості і самоконтролю. Тому разом з іншими стандартизованими методиками і тестами методика "Твір" дає достовірний результат. Метою даної проективної методики є виявлення індивідуально-психологічних особливостей практичних психологів, які визначають ефективність його діяльності з дезадаптованими неповнолітніми, представленість означеної

проблеми у професійній свідомості фахівців. У творі подавалася така інструкція: "Напишіть твір на тему: "Які риси практичного психолога, на Вашу думку, найбільш важливі для роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми. Які професійні навички необхідні для ефективної діяльності із зазначеним контингентом?"".

Отримані дані аналізувалися методом контент-аналізу. В якості основних параметрів аналізу даних робіт було виділено характеристики:

- пізнавальної сфери;
- емоційно-вольової;
- мотиваційної;
- сфери спілкування;
- професійні знання, уміння, навички.

Аналіз отриманих результатів дає змогу визначити перелік професійно-важливих якостей психолога для роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми (див. табл. 1).

Таблиця 1

Думки практикуючих психологів про професійно-важливі якості психолога, що необхідні для роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми (кількість досліджуваних – 85 осіб)

Категорії аналізу	Одиниці аналізу	Відсотки %
Досліджувані моменти (особистісні сфери)	Риси особистості	
1. Пізнавальна сфера	Уважність	6,2
	Широта мислення	10,2
	Нестандартність	8,5
	Масштабність	8,5
	Аналітичність	5,1
	Прогностичність	
2. Емоційно-вольова	Емпатія	22,95
	Терплячість	20,4
	Витримка	14,5
	Емоційна стійкість	13,6
	Стресостійкість	7,65
	Врівноваженість	6,8
	Любов до дітей	5,1
	Небайдужість	3,4
	Впевненість у собі	3,4
	Адекватна самооцінка	3,4
	Стійкість до життєвих труднощів	3,4
	Безоцінкове ставлення	3,4
	Емоційна зрілість	2,55
	емоційна стриманість	5,7
	Емоційна компетентність	1,7
3. Мотиваційна сфера	Висока моральність	12,75
	Бажання допомагати	17
	Досвід психотравматичних переживань у минулому (або проблема залежності у когось із близьких чи родичів)	10,2
	Безкорисливість	8,5
	Альтруїзм	6,8
	Самовіддача	5,1
	Мотивація досягнення успіху	3,4
	Духовні цінності	3,4
	Тактовність	1,7
4. Сфера спілкування	Комунікативні навички	17,85
	Вміння швидко налагоджувати контакт	11,9
	Легкість у спілкуванні, привітність	8,5
	Уміння викликати на відверту розмову	8,5
	Уміння встановлювати довірливі стосунки	8,5
	Уміння розпізнавати маніпулятивні впливи та протистояти їм	8,5
	Уміння слухати	5,95
	Уміння вирішувати конфлікти	5,1
	Уміння розпізнавати брехню	5,1
	Тактовність	1,7
5. Професійні знання, уміння, навички:	Теоретичні та практичні знання з основ девіантної поведінки, оволодіння методами дослідження дезадаптації (психодіагностика, психокорекція та психотерапія)	27,2
	Вміння вирішувати комплексні проблеми, синтезувати рішення за умов невизначеності та обмеженості інформації	22,1
	Вміти об'єктивно оцінювати психофізіологічний стан дитини, вміти відшукувати і розробляти методи психокорекції і психореабілітації	13,6
	Досвід роботи	12,75
	Вміння налагоджувати співпрацю з компетентними фахівцями: нейропсихологами, психіатрами, соціальними працівниками тощо); володіння навичками індивідуальної та групової роботи; здатність до постійного самонавчання	10,2
	високий рівень пристосованості до певних обставин	6,8
	Здатність розділяти професійну діяльність і особисте життя. Вміння переключатися із однієї сфери життя на іншу. Уміння перериватися	6,8

Наведемо приклади деяких висловлювань досліджуваних.

"Адекватна оцінка себе та дитини (клієнта), доброта, мотивованість працювати саме з такою категорією дітей, бажання допомагати, в міру виявляти співчуття (абстрагуватися можливо). Професійні якості впливають із: теоретичної підготовки, вміння безпомилково визначати техніки та методики, вміння вчасно реагувати на форс-мажорні обставини в роботі, по можливості вміння прогнозувати такі обставини".

"Психолог не має бути молодим, повинен бути прийнятним у команду своїх колег, знайти спільну мову з цим контингентом, бути незалежним у стосунках, не повинен боятися своїх емоцій та емоцій клієнта, бути небайдужим до цих дітей".

"Окрім базової освіти, розуміння дитячої психології, зокрема психології девіантної поведінки має бути велике бажання працювати, зрілість, готовність до роботи з дітьми, які не отримали досвіду нормальної взаємодії. Емпатія, терпіння, толерантність, стресостійкість, живий відгук на проблему".

"Психолог повинен знати, які психологічні фактори впливають на виникнення дезадаптації дітей та підлітків, володіти методами дослідження особистості, вміння визначати вплив середовища на нервово-психічне здоров'я клієнта, вміння аналізувати соціально-психологічні механізми регуляції поведінки особистості, методами психологічного консультування та психотерапії".

"Витримка, врівноваженість, толерантність, намагання почути думки та переживання дітей, зрозуміти як вони думають і яким бачать світ, емпатія, увійти різними способами у контакт з дитиною, тільки так можна переспрямувати світогляд дитини у правильне русло, досвід роботи з цим контингентом, зацікавленість психолога у своїй справі, допомогу зможе надати лише той психолог, який дуже любить свою роботу".

"...Допомога у становленні їхнього "Я", об'єктивність врівноваженість, адекватність, терплячість, уважність, враховувати психологічні особливості дітей різного віку, тип темпераменту, тощо".

"Легкість у спілкуванні, гнучкість, відвертість, доброзичливість, емоційна стійкість, високі розумові здібності, енергійність, життєрадісність, сумлінність, дисциплінованість, зібраність, відповідальність, уважність до кожного, вимогливість".

"Любов до дітей, добродіяльність, відвертість, гнучкість, швидкість міркування, стійкість, дисциплінованість, зібраність, висока моральність, відповідальність, уважність до дитини, вимогливість до порядку, енергійність, спокій, життєрадісність, відповідальність, терпимість, емоційна стриманість, чесність".

"Вміння постійно навчатися, підвищувати рівень своєї кваліфікації, відвертість, вміння переадресовувати клієнта іншому фахівцю у випадку, якщо психолог не компетентний у вирішенні цієї проблеми. Наявність крім теоретичних знань практичних навичок роботи".

"Досвід роботи у цьому напрямку, уважність, спостережливість, вміння розмежовувати свою професійну діяльність з іншими сферами свого життя, високий рівень внутрішнього самоконтролю, досвід роботи у цьому напрямку".

"Уміти працювати з групою дітей та індивідуально. Це має бути людина з вирішеними власними проблемами, з сильним характером та бажанням допомогти дезадаптованим. Має викликати довіру у неповнолітніх".

"Психолог, який працює з дезадаптованими дітьми, повинен в першу чергу любити дітей, бути гуманістом. Бути витриманим і уважним, оскільки такі діти можуть демонструвати небажання йти на контакт, робити все

наперекір. Виявляти доброзичливе ставлення, щоб діти відчували до себе тепле ставлення, розуміння з боку психолога. Але психолог водночас не має опускатися до панібратства чи загравати з дітьми, бо тоді його робота буде неефективною. Він має знати не лише теоретичний матеріал, але й володіти практичними вміннями. Наприклад, вміння продіагностувати дезадаптованого, зробити за результатами методик певні висновки, відповідно до яких розробити програму роботи. Також він має бути завжди готовий до непередбачуваних ситуацій. Психолог має бути позитивною моделлю".

"Вміння заглиблюватися у психологічну проблему. Важливим моментом є допомога суспільству адекватно сприймати таких підлітків, навчити їх адаптивним способам поведінки. Їх потрібно не перевиховувати, а навчити сприймати своє життя по-іншому. Психологу необхідно виявляти розуміння, терплячість, розсудливість, вміння виходити із складних ситуацій, змінювати види діяльності, бути обізнаним у своїй сфері. Він повинен бути зібраним, вимогливим".

"Психолог має добре володіти психодіагностикою, адже, щоб виявити певні психологічні проблеми йому потрібно виявити це. Потрібні також знання з психології конфліктів, вікової психології, психотерапії та психокорекції. Потрібно використовувати різноманітні методики для діагностики з тим, щоб охопити широке коло психологічних явищ і феноменів, які впливають на дезадаптацію. Психолог має бути перш за все дуже обізнаним у своїй діяльності. Він має бути альтруїстом, хоча не завжди бути емоційним. Також йому мають бути притаманні такі риси як щирість, доброзичливість, наполегливість та деякою мірою впертість".

"Психолог має бути врівноваженим та спокійним. В нього мають бути навички роботи з дітьми, він повинен знати їх вікові особливості та потреби. Це має бути сімейна людина, в якій є діти, освічена, має досвід роботи, емоційно стабільна".

"Емпатійність, індивідуальний підхід до кожного, психолог має робити акцент на взаємодію дезадаптованого учня з класом, вчителями, батьками. Вміння встановлювати причини дезадаптації дитини. Бути врівноваженим, спокійним, емпатійним, вміння працювати саме з дітьми. Психолог має створювати атмосферу відвертості та прямого контакту з дезадаптованим. Зберігати конфіденційність та категорично висловлюватись, вміння повністю сконцентрувати свою увагу на особистості".

"Комунікабельність, доброта, в цілому людина, що має покликання серця і душі, зацікавлена у майбутньому поколінні і бажає бути корисною для всього людства".

Як бачимо, виділені досліджуваними якості стосуються як загальних вимог до особистості практичного психолога (які можуть бути важливими не лише при роботі із дезадаптованими, а стосуватися багатьох інших сфер професійної діяльності: емпатія, уважність, уміння слухати, комунікативні вміння тощо), так і специфічних, які виступають на перше місце саме у роботі з цим контингентом. Це насамперед ті особистісні якості, які лежать в основі мотивації вибору психологом саме цієї сфери професійної діяльності. У першу чергу, це вищі духовні цінності – альтруїзм, самовіддача, безкорисливість, небайдужість до цих дітей, бажання допомагати, пріоритет моральної мотивації над матеріальною. Уміння викликати довіру і надавати підтримку у складних життєвих ситуаціях, переконливість, вміння відрізнити правду від обману, уміння вирішувати конфліктні ситуації готовність до різних критичних ситуацій тощо.

Привертає увагу також й те, що у дезадаптованих має місце орієнтир на минуле і майбутнє, а не на тепе-

рішнє. Тому актуалізація у дезадаптованого почуттів у ситуації "тут і тепер" є важливим аспектом роботи з корекції порушень емоційної сфери.

Більшість досліджуваних відзначили, що у психологів, які працюють з неповнолітніми має бути високий рівень комунікативної компетентності, оскільки у дезадаптованих комунікативні здібності досить розвинені. Тому слід особливо увагу приділяти і методом візуальної психодіагностики.

Характеризуючи психологічний портрет фахівця, що працює з дезадаптованими, визначають психологічні якості, які тією чи іншою мірою стосуються особистісних порушень дезадаптованого. Так, найбільше вимог висувається до емоційної сфери особистості та сфери спілкування.

Психологу необхідно оволодіти знаннями з різних галузей психології: загальної, вікової, соціальної психології, конфліктології, психокорекції, психотерапії, патопсихології. Вміти застосовувати психотехнології з різних напрямків психотерапії (гуманістичний, психодинамічний, поведінковий тощо). Знання у цілому методики роботи з цими дітьми. Знати типові механізми захисту дезадаптованих осіб, вміти протистояти маніпулятивним впливам тощо.

Крім того, для попередження емоційного професійного вигорання психологу слід виявляти деяку відстороненість, тобто він повинен уміти абстрагуватися від проблем клієнта та переключатися на інші сфери свого життя.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дало змогу виділити деякі специфічні вимоги до особистості фахівця наявність яких визначатиме успіх професійної діяльності у цьому напрямку.

Зокрема виокремлено деякі особливості, які стосуються пізнавальної, емоційно-вольової, мотиваційної сфер. А також сфери спілкування та вимоги до професійних знань, умінь і навичок.

У висловлюваннях досліджуваних спостерігається деяка амбівалентність суджень, які на перший погляд є непримиренними. З одного боку зазначається що у психолога, який працює з дезадаптованими має бути емпатійність і водночас емоційна стриманість. Вміння занурюватись у психологічні проблеми дезадаптованих і одночасно уміти відсторонюватися від них. Однак слід зауважити, що у тій чи іншій ситуації роботи з дезадаптованими неповнолітніми можуть виявлятися не лише два крайні полюси якоїсь риси психолога, а й безліч проміжних варіантів, рівень виявлення яких буде визначатися як суб'єктивними так і об'єктивними чинниками.

Підсумовуючи усе викладене вище можна зробити висновок про те, що виділені професійно-важливі якості психолога для роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми стосуються професійної компетентності під якою розуміється високий рівень освіченості і культури, обізнаність з широкого кола професійно-значимих проблем – знання з різних галузей психології, педагогіки, медицини, юриспруденції і перш за все зрілої емоційної сфери, високого рівня комунікативних навичок. Високий морально-етичний рівень, який пов'язаний із складними цінностями особистості практичного психолога. На завершення варто згадати слова видатного психолога В. Франкла, який вбачав сенс власного життя у тому, щоб допомагати знаходити сенс життя іншим людям.

1. Важковиховуваність: сутність, причини, реабілітація: навчальний посібник для соціальних педагогів та практичних психологів освітніх закладів / за ред. О. М. Полякової. – Суми : Університетська книга, 2009. – 346 с. 2. Мамайчук І. І. Психологическая помощь детям и подросткам с расстройствами поведения / И. И. Мамайчук, М. И. Смирнова. – СПб.: Речь, 2010. – 384 с. 3. Петрушин С. В. Резонансное консультирование (консультант-центрированный подход): Учебное пособие. – М.: Академический проект; Альма Матер, 2008. – 158 с. 4. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990.

Надійшла до редколегії 28.10.11

Н. Дембицька, канд. психол. наук

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВІДНОСИНАХ ВЛАСНОСТІ

В статті аналізується зміст та основні психологічні чинники становлення суб'єктності особистості у відносинах власності. За результатами емпіричного дослідження показано тенденції перебігу цього процесу у студентів.

The content and main determinants of personality formation of subjectivity in property relations is analyzed in the article. The trends of this process with students were shown. It based on a results of empirical research.

Поглиблення фінансово-економічної кризи в країні свідчить про нестачу справжніх агентів економічних змін, людей, які були б психологічно готовими брати на себе відповідальність за цілеспрямовані трансформації в суспільстві. Не виключенням є і економічна сфера життєдіяльності нашого сучасника, надто сфера відносин власності. Нас цікавить саме цей ракурс життєдіяльності людини економічної, оскільки, за визнанням як філософів, так і економічних психологів, власність є системоутворюючим чинником економічних відносин у будь-якому суспільстві. В Україні ж уже 19-й рік формально, юридично декларовані докорінні зміни у самих підвалинах нашої економіки – легітимізований інститут приватної власності. Що ж ми маємо "де факто": питання залишається відкритим як у справі захисту прав особистої власності, приватизації державного майна, землі, так і у становленні відносин інтелектуальної власності тощо? Можливо лівова частка негараздів у вирішенні цих та суміжних питань пояснюється психологією нашого сучасника як власника. Не зачіпаючи 70-літню історію викорінювання з психіки українців будь-яких зерен почуття власника на рівні державної політики, наголосимо на тому, що для вітчизняної соціально-психологічної

науки питанням номер один залишається те, яким має бути цей власник. Отже, в даній статті намагатимемось обґрунтувати теоретичну модель становлення особистості як суб'єкта власності і окреслити можливі напрями цього процесу у сучасній студентській молоді.

Навряд чи поза онтологічно (конкретно) обґрунтованою категорією суб'єкта можна шукати психологічні основи включення особистості у відношення з економічною дійсністю. Пошук відповідей на дане питання розпочнемо з того, як розуміти сам термін "становлення".

Говорячи про елементарні властивості будь-якої речі, А. Ф. Лосєв [8] зазначає, що становлення є найбільш суттєвою з них. Зміна, рух, народження, вмирання – словом, будь-який процес, що так чи інакше притаманний речам, живим і неживим, є ні чим іншим, як видом становлення. У цьому рухові А. Ф. Лосєв протиставить категорію "становлення" категорії "є", "існує" (таке, що вже стало, буття якого розпочалось). Якщо застосувати таке розуміння досліджуваного феномену до суб'єкта економічної соціалізації, то його становлення, очевидно, доцільно розуміти як процес руху, розвитку суб'єкта, в ході якого він перестає бути одним і становиться іншим. Що ж означає "становитись іншим". Той же філо-

соф пояснює, що становлення завжди передбачає оформлення того, що становиться, і відбувається це, перш за все, у формі числа. Число передує всякій якості чи, в крайньому разі, супроводжує її [8]. Число передбачає покладання чогось, при цьому становлення може розглядатись як чистий акт покладання чогось, що становиться. Якщо прорахувати численний ряд таких актів, отримаємо порахованість чогось якісного – нову якість. Таким чином, становлення суб'єктності індивіда у відносинах власності постає як процес виникнення принципово нових економіко-психологічних якостей.

Через категорію становлення О. М. Леонтьєв [7] пояснює етапність особистісного розвитку. Особистісні метаморфози в ході становлення починаються з того, що суб'єкт діє заради підтримки свого існування, а призводять до того, що суб'єкт підтримує своє існування заради того, щоб діяти – творити справу свого життя, здійснювати своє людське призначення. Як зазначає О. М. Леонтьєв, цей переворот, завершуючи етап становлення особистості, разом з тим розкриває необмежені перспективи її розвитку. Отже, становлення економічної суб'єктності особистості розглядається нами як процес, вписаний у процес більш високого порядку – розвиток економічної культури особистості, у її економічну соціалізацію. Він виражає оформлення певних економіко-психологічних якостей на тому чи іншому етапі розвитку економічної культури особистості.

Питання про те, якими ж є згадувані економіко-психологічні якості, спонукає нас обґрунтувати методологічні засади вивчення процесу становлення суб'єкта економічної соціалізації. Тим більш це видається нам логічним, оскільки дослідники феномену суб'єктності так чи інакше бачать його крізь призму становлення соціальності індивіда, тобто взятого у генетичному зв'язку з соціальним оточенням. Так, О. М. Леонтьєв, пояснюючи своє розуміння цього процесу на рівні індивідуального, вважає, що з психологічної точки зору становлення є процесом "ускладнення" особистісних якостей, яке має місце тоді, коли людина з необхідністю вступає в систему суспільних взаємин. Самосвідомість, усвідомлення свого "я" слід розглядати як комплексний результат, продукт становлення людини як особистості [7].

Які ж особистісні якості "становляться" в ході економічної соціалізації суб'єкта власності? Найчастіше з суб'єктністю пов'язують розвиток здатності довільно управляти психікою і своїми діями, свідомо організовує своє життя, встановлювати міру своєї активності і погоджує її з соціальними структурами, нормами і формами діяльності [1]; здатності до надситуативної активності, коли людина покладає себе в якості причини свого буття в світі, що виявляється в актах вільного виходу за межі наперед встановленого [11]; схильності до самостійної поведінки [12] до активно-перетворюючої діяльності [1; 3; 9; 11; 16]; здатності брати активну участь в процесі життєдіяльності і тим самим "вибудовувати" власне буття, тобто бути її суб'єктом [1]; схильності до відтворення, творіння себе у відповідних, а часом і в несприятливих умовах [16]; рефлексивного способу існування, який характеризується наявністю і фіксацією ставлення до об'єктивної дійсності і проявляється в перевазі самовизначення над визначенням обставинами [23; 18]; прояв ініціативи та відповідальності як форм активності [3].

Загалом згадані точки зору науковців щодо основних ознак суб'єкта приводять нас до висновку, що суб'єктом власності слід вважати особистість, якісна своєрідність якої полягає в здатності самостійно і творчо покласти себе в якості причини свого економічного буття на основі свідомого, рефлексивного та активно-перетворюючого ставлення до економічної дійсності, і, перш за все, до від-

носин, опосередкованих власністю. При цьому можна виокремити і суто соціально-психологічні ознаки суб'єктності власника: здатність формувати специфічне середовище свого економічного життя, при цьому співвідносячи міру своєї активності з соціальними структурами, нормами та формами діяльності, виявляючи відповідальну, вибіркову взаємодію з світом економіки.

Людина парадоксальним чином і протистоїть як дещо зовнішній об'єктивній обставині свого життя, і сама є її внутрішньою умовою. Суб'єкт не тільки пасивно фіксує, розуміє природні і соціальні ситуації, але й намагається активно впливати на них. Внаслідок цього він перетворює не тільки світ, але й себе у світі. В. М. Розин [12], слідом за М. Бердяєвим, М. Бубером та М. Бахтіним, пояснює природу формування особистості як діалектику двох, на перший погляд, різноспрямованих процесів. З одного боку, це постійне відтворення себе у своїй константності, у виявленні своїх меж, у конституванні автономії та визначеності свого індивідуального існування. З іншого ж, це постійний пошук опори на допомогу інших. За словами В. М. Розина, відтворити себе означає не тільки працювати над собою, змінювати та перетворювати себе, але й вислуховувати Реальність, вбудуватись у дискурс, звільнити місце для зустрічі з самим собою, вищими силами, богом; взагалі, кожне своє зусилля зв'язати із зусиллями інших сил та реальностей [12]. Посилаючись на працю "Лекції про Пруста" М. Мамардашвілі, автор трактує таку працю з відтворення своєї визначеності та автономії як особливий духовний досвід спасіння, в ході якого людина усвідомлює та відкриває інший світ (світи) та навчається жити в ньому – досвід набуття екзистенційної суб'єктності [9]. В цьому твердженні вбачаємо вчинкову сутність суб'єктності особистості: основною функцією суб'єкта, на наш погляд, є інтегративна – і в плані єднання всієї системи зв'язків і відносин, і в плані інтегрування їх із-зовні всередину, в особистісні структури власного досвіду з тим, щоб спиратись на них у подальшому поступі у світі і в процесі інтеграції до внутрішньоособистісних структур базових цінностей людства.

Суб'єктну сутність діючого індивіда визначають смисли, цінності, цілі і задачі, проєктивні здібності тощо, які розвиваються "між" - у просторі відносин та взаємодій у соціумі. "Суб'єктність" виступає як задане системами відносин, що розвиваються, явище і одночасно як умова формування цих відносин, самого соціального – людського життя, соціуму" [14]. Культура відносин, яка твориться в просторі взаємодії і дії з загальнозначущими, фіксованими в ідеальних визначеннях предметними формами – знаками, заключаючи в собі можливість існувати не тільки в теперішньому, але і в майбутньому, стає, за словами Е. В. Сайко, провідним чинником суб'єктності індивіда. При цьому такі відносини не зводяться до простої сукупності різнопланових зв'язків. Цим відносинам властиві не тільки усвідомлені цілі конкретної діяльності й спілкування, але і сумісне проєкування майбутнього у розширенні та ускладненні умов свого функціонування.

Додамо, що оскільки становлення економічної суб'єктності особистості є процесом ускладнення економіко-психологічних характеристик в просторі інтеріндивідуальної взаємодії, саме в просторі спілкування з іншим відкриваються можливості для реалізації індивідом його суто людських властивостей. Окрім того, слід зазначити функцію такої взаємодії, суть якої – у породженні, створенні, навіть співтворенні (оскільки творення спільне для усіх суб'єктів взаємодії) нової реальності, яка є ядром спільного інтеріндивідуального простору, який детермінує процес соціалізації особистості, в тому числі й економічної. Інтерсуб'єктивний простір, на думку В. О. Васютинського, утворюється в ході взаємних

репрезентацій учасниками взаємодії одним одним та водночас взаємного означення дійсності. Цей світ, з одного боку, виникає в результаті інтерсуб'єктивної взаємодії, а з іншого – стає її передумовою, простором, середовищем.

А. Журавльов і А. Купрейченко вважають, що соціально-психологічним простором людини є сформована суб'єктом система позитивно чи негативно значимих соціальних об'єктів або явищ (включаючи його самого), які займають конкретні позиції в структурі, знаходяться в певних взаємозв'язках один з одним і виконують певні функції або ролі у відповідності з певними нормами, правилами і стандартами. Те, що значимі соціальні об'єкти або явища можуть як існувати, так і не існувати в реальному навколишньому світі, можуть сприйматися різними людьми принципово по-різному і виконувати в їхньому житті зовсім особливі функції [4], означає, що соціально-психологічний простір перш за все є суб'єктивним явищем. Він же, в той же час, – і явище інтерсуб'єктивне. Яким же є цей простір, коли йдеться про відносини власності? Щоб хоч якось системно підійти до відповіді на це питання, спиратимемось на думку І. А. Китова [5] щодо "одиниці" системи відносин власності, яка представлена системою зв'язків між, як мінімум, двома суб'єктами та самим об'єктом привласнення (рис. 1).

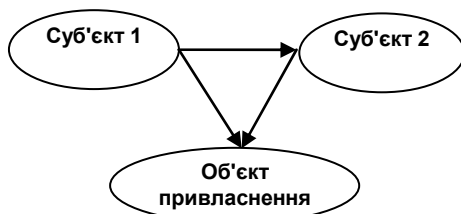


Рис. 1. "Одиниця" соціально-психологічного простору відносин власності особистості

Отже, проблему суб'єктивної розділеності, за словами С. І. Розума [13], люди вирішують шляхом створення загального для всіх простору, інтерсуб'єктивного світу, що носить конвенціональний та культуроспецифічний характер. Таким чином, бачимо, що становлення економічної суб'єктності є процесом оформлення і якостей, що означають внутрішньоособистісні зміни, і якостей суто соціально-психологічних, які забезпечують органічний зв'язок індивіда з зовнішнім економічним оточенням.

Ґрунтуючись на вищесказаному, коротко окреслимо теоретичну модель становлення суб'єктності особистості у відносинах власності (рис. 2). Згідно з моделлю, становлення економічної суб'єктності особистості є процесом ускладнення економіко-психологічних характеристик в просторі інтеріндивідної взаємодії. Цей простір, з одного боку, є агентом соціалізуючого впливу колективного суб'єкта на кожного окремого співтворця цього простору. З іншого боку, в даному просторі здійснюється вияв індивідуальних суб'єктностей власників.

Становлення особистості як суб'єкта відносин власності в динамічному плані вивчається нами як процес ускладнення, а саме, виникнення і оформлення, принципово нових економіко-психологічних якостей на певному етапі її економічної соціалізації. Міра ж економічної суб'єктності як така властивість особистості, що пов'язана зі здатністю самостійно і творчо покладати себе в якості причини свого економічного буття, зі здатністю до надситуативної активності, обов'язковою умовою якої виступає детермінована самим суб'єктом реалізація ціннісної, співвіднесеної з моральними нормами суспільства, позиції у відносинах, опосередкованих об'єктами привласнення, розглядається як результат становлення особистості в якості суб'єкта відносин власності.



Рис. 2. Теоретична модель становлення суб'єктності особистості у відносинах власності
МС – міра суб'єктності

Становлення особистості як суб'єкта відносин власності вивчається нами у тісному зв'язку з системою його ставлень до власності – із суб'єктивованим простором цих відносин. Спираючись на концепцію ставлень В. М. Мясіщева [10], а також на концепцію соціальних взаємовідносин І. В. Сушкова [15], ми бачимо взаємозв'язок і взаємодію суб'єктів привласнення, що представлені в індивідуальній свідомості, як певне психологічне ставлення. Останнє виступає як психічне відображення, що є наслідком моделювання реальності відносин, опосередкованих власністю, в свідомості суб'єкта, моделювання придатного для життя останнього. По суті, йдеться вже про справді освоєний світ економічних відносин – психологічний простір відносин власності.

Отже, ставлення до власності відображає не тільки структуру зовнішньої реальності, але і стан психіки самої людини. Це стає можливим завдяки тому, що зовнішня реальність відносин власності перетворюється на об'єкт самостійного рефлексивного аналізу суб'єкта, завдяки відображенню відображеної реальності – реф-

лексії. Актуалізація рефлексивного змісту запускає не тільки процес сприйняття зовнішньої, об'єктивної реальності, але і процес розвитку власного психологічного ставлення до неї. Отже, психологічний зміст ставлення полягає в тому, що здійснюється оцінка оцінки, тобто формується ставлення до відносин ("отношение отношения", рос.) і ставлення "перетворюється на таку ж реальність, що і явища зовнішнього світу".

Таким чином, емпірично міра становлення економічної суб'єктності особистості може бути з'ясована через особливості її ставлення до об'єктів та суб'єктів привласнення. Представимо рівні становлення суб'єктності студентської молоді у відносинах власності. У дослідженні, яке проводилось протягом 2008–2011 рр., взяли участь 205 київських та рівненських студентів. В результаті аналізу кореляцій когнітивних, конативних та афективних компонентів ставлення до власності (за розробленою нами методикою) з показниками суб'єктних-об'єктних орієнтацій у системі економічних відносин (за модифікованим нами опитувальником О. Ю. Коржо-

вої [6]) виявлено наступні типи становлення суб'єктності студентської молоді у відносинах власності, які за змістом виражають певні рівні цього процесу:

Вчинкова суб'єктність, заснована на зрілій ціннісній позиції особистості у відносинах власності, співвіднесена з моральними цінностями (орієнтації на принципи справедливості при розподілі матеріальних благ та на практикування чесних, суспільно прийнятних способів оперування власністю), з свідомим прагненням розвивати самісні якості (прагнення самореалізуватись, самоствердитись та самовдосконалитись в економічній сфері, усвідомлення власної унікальності, працьовитості, відповідального ставлення до себе та інших, усвідомлення потреби активізації власного творчого потенціалу, енергійності, прояву вольових якостей), яка виражається у відповідальному ставленні до суб'єктів та об'єктів привласнення.

Передвчинкова суб'єктність, заснована на прагматичній ціннісній позиції у відносинах власності (на основі раціонального, поміркованого ставлення до об'єктів і суб'єктів привласнення та поцінування економіко-психологічних наслідків, ефектів привласнення, а також на основі стратегії адаптивної стабілізуючої поведінки у ситуаціях економічних взаємин), за якої сформовані конструктивні уявлення про економічну реальність, але багаж необхідних економічних знань ще не апробований студентом, отже, не інтегрований в історію його особистого життя.

Суперечлива суб'єктність, заснована на суперечливій ціннісній позиції у відносинах власності, що ґрунтується на нормах подвійної моралі (поряд з суспільно прийнятними способами оперування власністю орієнтація і на аморальні, пов'язані з бандитизмом, обманом, здирництвом), на безвідповідальності, прагненні швидко і безтурботно, ба навіть з певним ризиком, отримувати матеріальні блага, з чим пов'язані переважно негативні (сором, заздрість) переживання. Очевидно, йдеться про найнижчий рівень економічної суб'єктності, яка має компенсаторну природу, притаманну егоїстичному перетворювачеві економічної реальності.

Підсумовуючи, зазначимо, що становлення суб'єктності особистості у відносинах власності розглядається нами як процес оформлення економіко-психологічних якостей (здатності самостійно і творчо покладати себе в якості причини свого економічного буття на основі свідомого, рефлексивного та активно-перетворюючого ставлення до економічної дійсності, і, перш за все, до відносин, опосередкованих власністю), важливих для формування специфічного соціально-психологічного простору відносин власності на тому чи іншому етапі

розвитку економічної культури особистості. Емпірично показано, що процес становлення економічної суб'єктності студентської молоді відбувається від суперечливого ставлення до власності та суб'єктів привласнення, заснованого на подвійних моральних цінностях, через розвиток раціонально-прагматичного ставлення до актуалізації прагнення самореалізуватись в ролі справжнього творця "свого" економічного світу, набути самостійності у прийнятті економічних рішень і на цій основі – до розвитку відповідальності у просторі відносин з іншими суб'єктами привласнення.

1. Абульханова К. А. Предисловие / К. А. Абульханова, А. Н. Славская // С. Л. Рубинштейн. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – С. 6–33. – (Серия "Мастера психологии").
2. Васютинский В. О. Интерактивная психология власти / В. О. Васютинский. – К.: В-во Славистичного ун-ту, 2005. – 492 с.
3. Волкова Е. Н. Субъективность как интегративное свойство личности педагога: автореферат дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогическая психология" / Е. Н. Волкова. – М.: Ин-т психологи РАН, 1992. – 20 с.
4. Журавлев А. Л. Феномены самоопределения личности и группы в экономической среде / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2007. – С. 62–96.
5. Китов А. И. Экономическая психология / А. И. Китов. – М.: Экономика, 1987. – 303 с.
6. Коржова Е. Ю. Психология жизненных ориентаций человека / Е. Ю. Коржова. – СПб.: Изд-во Русской христианской гуманитарной акад., 2006. – 383 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политическая литература, 1975. – 304 с.
8. Лосев А. Ф. Диалектика мифа / А. Ф. Лосев. – М.: Академический Проект, 2008. – 303 с. – (Серия "Философские технологии").
9. Мамардашвили М. Лекции о Прусте: (Психологическая топология пути) / М. Мамардашвили. – М.: Изд. фирма "Ad Marginem", 1995. – 547 с. – (Серия "Философия по краям. Международная коллекция современной мысли: Литература. Искусство. Политика").
10. Мясичев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В. Н. Мясичев; под ред. А. А. Бодалева. – М.: Изд-во Моск. психол.-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003: ФГУП Издательство-полигр. фирма Воронеж. – 398 с.
11. Петровский А. В. Категориальная система психологии / А. В. Петровский, В. А. Петровский // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 3–17.
12. Розин В. М. Личность как учредитель и менеджер "себя" и субъект культуры / В. М. Розин // Человек как субъект культуры / Отв. ред. Э. В. Сайко. – М.: Наука, 2002. – (Серия "Субъект в мире – Мир субъекта"). – С. 42–112.
13. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. – СПб.: Речь, 2007. – 365 с.
14. Сайко Э. В. Субъект и субъектная составляющая в становлении и культурно-историческом выполнении пространственно-временного континуума социума / Э. В. Сайко // Человек как субъект культуры / Отв. ред. Э. В. Сайко. – М.: Наука, 2002. – (Серия "Субъект в мире – Мир субъекта"). – С. 13–42.
15. Сушков И. Р. Психологические отношения человека в социальной системе / И. Р. Сушков. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2008. – 412 с.
16. Татенко В. О. Субъектно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В. О. Татенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В. О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 316–357.

Надійшла до редколегії 09.11.11

О. Ішук, асп.

МЕХАНІЗМИ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядаються психологічні проблеми ідентифікації як чинника соціалізації особистості студента у вищих навчальних закладах. Висвітлюється поняття ідентифікації та соціалізації, розкривається сутність даних процесів у закладах вищої освіти. Також у статті дається обґрунтований аналіз ідентифікації як чинника соціалізації особистості студента в умовах сучасних закладів освіти.

This article addresses the identification of psychological problems as a factor in student socialization in schools. Highlights the notion of identity and socialization, the essence of these processes in institutions of higher education. The article also provides reasoned analysis as a factor in the identification of student socialization in contemporary educational institutions.

Однією з важливих проблем сьогодення є загострення соціально-психологічних аспектів формування нових відносин, які відповідають змінам, що відбуваються у нашому суспільстві останнім часом, у тому числі побудова адекватної поведінки на разі адаптації до нових умов існування та функціонування особи, усвідомлення власної ідентичності, успішність процесу соціалізації особистості, реалізація особистісного потенціалу тощо.

Важливим кроком до вирішення означеної проблемної ситуації є дослідження механізмів ідентифікації особистості студента як чинника соціалізації в умовах навчання у сучасному закладі вищої освіти. Адже, з точки зору соціальної психології, "активність індивіда зумовлена потребою людини належати до соціуму, сприймати, оцінювати й осмислювати його, ідентифікувати себе зі своїм народом, конкретною соціальною групою" [8, с. 270]. Як відомо, про-

цес ідентифікації дуже складний та різнобічний і можна говорити про множинність, або про систему ідентичностей, які актуалізуються у різних ситуаціях, які відповідають різним соціальним чи особистісним явищам, та які виявляються чинниками соціалізації особистості.

Дослідження наукової літератури показало, що проблема вивчення процесу соціалізації крізь призму ідентифікації є новою в психології, але окремо ці явища розглядалися такими науковцями як В. С. Агєєв, Д. Л. Агранат, А. Г. Андрєєва, О. О. Богатирьова, О. О. Бодальов, І. Є. Григорович, Н. В. Дмитрієва, Е. Еріксон, А. Г. Здравомислов, В. Зливков, Н. Л. Іванова, І. С. Кон, К. В. Коростеліна, Н. І. Кривоконь, А. К. Маркова, Дж. Марсія, Л. І. Міщик, С. Московічі, Л. Е. Орбан-Лембрик, В. Р. Орестова, О. Павлова, В. Г. Панок, В. Ф. Петренко, У. С. Родигіна, В. В. Столін, Г. Теджфел, Дж. Тернер, Н. В. Чепелева, Л. Б. Шнейдер, Н. А. Шульга, В. А. Ядов та ін.

Зазначимо, що аналіз теоретичних та практичних досліджень процесів соціалізації та ідентифікації, показав, що ця проблема потребує теоретико-методологічного обґрунтування, емпіричної розробки та практико-орієнтованого методичного забезпечення.

Окрім цього необхідно мати на увазі, що результати досліджень процесів ідентифікації та соціалізації, які було одержано у різні періоди минулого століття, далеко не завжди можна використати для коректного пояснення особливостей самосвідомості людей – громадян сучасного суспільства [7, с. 90].

Отже, у даній статті автор прагне розкрити сутність психологічних проблем ідентифікації особистості студента як чинника соціалізації в умовах навчання у сучасному закладі вищої освіти.

Як стверджує В. П. Казмиренко [6, с. 30], "людина включена до соціального світу як творець і як спостерігач, а значить, в силу внутрішньої природи своєї діяльності не може вести себе інакше, тому що крім безпосередньо відображення дійсності в арсеналі її активності наявні процеси випереджального віддзеркалення, співвіднесення себе з оточенням (предметним, технічним і соціальним). Людина не може проявляти активність або організовувати діяльність (вибрати мету, кошти, прогнозувати результат) поза системою мотивів, атитюдів і відносин, вона не може бути абсолютно "нейтральною" в навколишньому середовищі". Тобто, незалежно від бажання індивіда, природа його дуальна. Він може виступати і як активний "творець" своєї реальності, так і як пасивний "спостерігач". Але, незважаючи на обрану позицію, особа все одно співвідносить себе з навколишнім, інакше кажучи, ідентифікує себе з іншими. Так як цей процес апіорі відбувається, ми й розглядаємо його у багатьох випадках як чинник становлення/не становлення тих чи інших феноменів, у даному разі як успішності/неуспішності процесу соціалізації особистості.

Припускаємо, що людина повинна формувати своє ставлення до чого на кожному етапі свого життя вона включається, входить, до чого долучається. При цьому індивід повинен вирішувати, наскільки він адекватний в даному, а не в іншому місці, наскільки його здібності, знання, нарешті, особистість відповідають тим соціальним вимогам, умовам, структурам, в які він потрапляє. Іншими словами, людина співвідносить себе з безліччю соціальних умов, форм і структур життя (у нашому випадку період освіти у вищому навчальному закладі), їхніх явних і прихованих принципів і механізмів, визначаючи свій напрямок розвитку особистості, тобто процеси ідентифікації (ототожнення) виступають чинником для соціалізації.

Тож, поняття "соціалізація" має комплексний характер, воно розглядається у філософії, соціології, психології, педагогіці та в інших галузях наукового знання [3, с. 150].

Науковці виділяють [1, с. 15] два рівні соціалізації:

- рівень первинної соціалізації;
- рівень вторинної соціалізації.

Соціалізація людини починається з народження і триває протягом усього життя. В її процесі особа засвоює накопичений людством соціальний досвід у різних сферах життєдіяльності, який дозволяє виконувати певні життєво важливі соціальні ролі [8, с. 21].

Первинна соціалізація відбувається в сфері міжособистісних відносин у малих групах. Первинна або зовнішня соціалізація означає пристосування індивіда до рольових функцій і соціальних норм, що складаються в різних соціальних інститутах суспільства на різних рівнях життєдіяльності людини. Відбувається це через соціальну ідентифікацію – тобто усвідомлення своєї приналежності до цієї спільноти. В якості первинних агентів соціалізації виступає найближче оточення індивіда: батьки, близькі та далекі родичі, друзі сім'ї, однолітки, вчителі, лікарі тощо, тобто ті люди, які своєю значимою позицією впливають на процес ідентифікації особистості.

Вторинна соціалізація або інтеріоризація, відбувається на рівні великих соціальних груп та інститутів, тобто означає процес включення соціальних ролей у внутрішній світ людини. У результаті складається система внутрішніх регуляторів поведінки особистості, що забезпечує відповідність (або протидію) поведінки індивіда заданим з боку суспільної системи зразкам і стандартам. Це являє собою життєвий досвід, здатність до оцінки норм, тоді як на рівні ідентифікації вони в основному лише засвоювалися, тобто некритично сприймалися. Найважливішими факторами соціалізації особистості виступає феномен присутності індивіда в групі і самореалізації через неї, а також входження індивіда в більш складні структури суспільства. Вторинні агенти – це формальні організації, офіційні установи: представники адміністрації, школи, армії, вищої школи, держави тощо. Тобто, можемо говорити про агентів, які діють на процес становлення соціальної ідентичності і впливають на успішну соціалізацію.

Особистість студента як об'єкт соціалізації, на якого спрямована дія, може одночасно бути і суб'єктом соціальної дії в системі суспільних відносин. Це двосторонній процес, який забезпечує саморозвиток суспільних стосунків, збереження їх структурної цілісності, що визначає спрямованість життя людини і дає їй можливість для самореалізації. На цьому етапі завершується соціалізація через систему освіти, закладаються основи подальшої соціалізації в самостійній професійній діяльності, а також коригуються життєві цілі на подальший самостійний життєвий шлях [3, с. 150].

Соціалізація виконує три основні завдання:

- інтегрує індивіда в суспільство, а також в різні типи соціальних спільнот через засвоєння ним елементів культури, норм і цінностей;
- сприяє взаємодії людей внаслідок прийняття ними соціальних ролей;
- зберігає суспільство, виробляє і передає культуру поколінь через переконання і показ відповідних зразків поведінки [8, с. 273].

Процес соціалізації відбувається у конкретному середовищі, тобто у сфері соціалізації. А сфера соціалізації – середовище дії, в якому відбувається процес розширення та примноження соціальних зв'язків індивіда із зовнішнім світом [8, с. 283].

Основними сферами соціалізації є діяльність, спілкування та самосвідомість. У діяльності людина виражає себе як суспільний індивід, проявляє особистісні смисли, виявляє самостійність, ініціативу, творчість та професіоналізм, засвоює нові види активності. У сфері спілкування відбувається поглиблене розуміння себе та інших учасників комунікативного процесу, збагачення змісту взаємодії та сприйняття людьми одне одного. Сфера самосвідомості передбачає становлення "Я-концепції" індивіда, осмислення свого соціального статусу, засвоєння соціальних ролей, формування соціальної позиції, моральної орієнта-

ції [8, с. 270]. І всі ці сфери соціалізації у своєму найвищому прояві представлені, на наш погляд, саме у вищому навчальному закладі, у процесі здобуття особистістю професійної вищої освіти.

З вищезазначеного робимо висновок, що студент, навчаючись у вищому навчальному закладі має усі можливості для успішної соціалізації, але на основі процесів ідентифікації.

Соціалізація розглядається як процес, умова, прояв і результат соціального формування особистості. Як процес вона означає соціальне становлення та розвиток особистості в залежності від характеру взаємодії людини із середовищем проживання, адаптації до нього з урахуванням індивідуальних особливостей. Як умова – свідчить про наявність того соціуму, який необхідний людині для природного соціального розвитку як особистості. Як прояв – це соціальна реакція людини з урахуванням її віку і соціального розвитку в системі конкретних суспільних відносин. Як результат вона є основною характеристикою людини і її особливостей як соціальної одиниці суспільства [1, с. 49]. Тобто, з яких би позицій не розглядався феномен соціалізації, завжди присутньою є складова процесів особистісної ідентифікації.

Згідно В. М. Павленко, ідентифікація – це необхідна передумова соціального життя. Індивідуальна ідентичність не існує в ізоляції від соціального світу. [10; 135] Як зазначає П. П. Горностай, "ідентичність обов'язково має соціальну природу і разом з тим дає людині уявлення про себе як про унікальну індивідуальність, у якій неповторно поєднані множинні якості та атрибути" [4, с. 111].

На нашу думку, процеси соціалізації відбуваються ще й в процесі навчання у закладах вищої освіти. Спираючись на основи спілкування та діяльності, формується певна система ототожнень особистості студента з іншими студентами, з викладачами, з навчальним закладом, з професією в цілому тощо. Слід пам'ятати, що особистість є активним учасником соціалізації. Успішність цього процесу залежить як від зовнішніх обставин, так і від самої людини. Не завжди вдається впливати на зовнішні обставини, але на те, що залежить від самого студента можна. До цих внутрішніх факторів віднесемо, перш за все, процеси ідентифікації, усвідомленості, особистісну вмотивованість і т. п., наявність яких покращує процес соціалізації, а відсутність – навпаки – ускладнює.

Особистість за своєю суттю соціальна, тобто не можна стати людиною, не пройшовши через соціалізацію, "не переплывавши особистісно-психологічні якості у жерлі суспільних відносин" [4, с. 72]. І під час навчання, під час оволодіння та перебування у системі суспільних відносин, у студентів формується певне уявлення стосовно себе, колективу, свого місця серед інших, співвідношення, у якійсь мірі ототожнення себе з кимось, тобто явище, що має назву феномен "Ми".

Під феноменом "Ми", перш за все, розуміється групова ідентифікація, усвідомлене чи неусвідомлене ототожнення особистості з психологічно значущою групою, котра виступає колективним суб'єктом соціальної поведінки [4, с. 72]. Перебуваючи у закладі вищої освіти відбуваються наступні процеси, студент привласнює соціальний досвід через входження у взаємодію з професорсько-викладацьким складом, студентською групою тощо, паралельно з цим передбачається успішність процесу соціалізації, а потім активне відтворення набутих знань, вмінь а навичок у суспільній діяльності.

Важливу роль у процесах ідентифікації та соціалізації студентів відіграє соціально-психологічне середовище, яке є на факультеті та, зокрема, у студентській групі. Студентська група виступає як формують середовище, що сприяє або, навпаки, заважає виникненню особистісної мотивації, особистісного та соціального розвитку, особистісних та соціальних цінностей, ролей, патернів поведінки, важливих знань, суспільно-значущого спряму-

вання та подальшого саморозвитку. Виходячи з цього, студенти, які інтеріоризували надані вищим навчальним закладом цінності, норми, моделі поведінки, мають більший відсоток успішності соціалізації, аніж інші.

Виходячи з положення М. Ю. Варбан про те, що "юнацький вік є сензитивним до формування і розвитку проблемної, конструктивної рефлексії, і спираючись на факт активності свідомості студентської молоді, спрямованої на свій внутрішній світ, своє "Я" [2], вважаємо доцільним говорити про цілеспрямований вплив вищого навчального закладу на свідомість студентів, яка поки що знаходиться на стадії формування, задля успішності процесів нинішньої та подальшої соціалізації.

Отже, соціалізація полягає в тому, що індивід ідентифікує себе з певними системами знань, норм, цінностей, а потім їх і засвоює, що дозволяє йому ставати особистістю, здатною функціонувати в даному суспільстві. (Проте джерелом соціалізації студента є не лише зміст (економічного, юридичного, медичного тощо) навчального процесу у ВНЗ, а й соціальне його оточення, студентська референтна група, засоби масової інформації, громадські об'єднання студентів тощо [3, с. 151].

Тож, успішний процес соціалізації можливий за умов усвідомлення власної ідентичності особистістю, і вже на ґрунті цього формуються соціальні якості, знання, вміння, відповідні навички, що дає можливість стати дієздатним учасником соціальних відносин. Соціалізація відбувається як в умовах стихійного впливу на особистість різних обставин життя, так і за умови цілеспрямованого формування особистості.

Деякі дослідники наголошують про необхідність пошуку шляхів керування ідентифікаційними процесами [9, с. 196]. Становленню суб'єктів соціальних відносин може допомогти випереджаюча ідентифікація, орієнтована на можливе "Я". Також В. Р. Орестова зазначає, що "наряду з формуванням сприйняття себе у якості суб'єкта соціальних відносин, випереджаюча ідентифікація включає розвиток соціально-психологічних та особистісних якостей".

У цілому, випереджаюча ідентифікація спрямована на ідентифікацію психологічних процесів, які пов'язані з вирішенням проблем вибору, подолання кризи особистісно-рольової ідентичності особистості і, взагалі, якою бути людині у якості суб'єкта соціальних відносин.

Отже, завдяки відповідно організованому та спланованому освітньому процесу, шлях успішної соціалізації стає керуванням. Це надає можливість формувати певний тип соціальної особи, яка буде затребувана в умовах сучасного розвитку суспільства та суспільних відносин.

1. Асп Э. К. Введение в социологию // Эрки Калеви Асп. – СПб.: Алетейя, 1998. – 84 с.
2. Варбан М. Ю. Проблема рефлексивної підтримки професійного становлення особистості на етапі переходу від юності до дорослості. [Електронний ресурс] : / М. Ю. Варбан // Український соціум. – 2002. – № 1 (січень) – Режим доступу до журн.: <http://www.politik.org.ua/vid/magazine.php3?m=8>.
3. Виноградова В. Проблеми соціалізації студентської молоді / В. Виноградова // Соціальна психологія. – 2007. – Спецвипуск. – С. 150-151.
4. Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
5. Зликов В. Проблема особистісної та професійної самоідентифікації в сучасній психології / В. Зликов // Соціальна психологія. – 2006. – № 5. – С. 128-136.
6. Казмирченко В. П. Соціальна психологія організацій: Монографія / В. П. Казмирченко. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.
7. Марусинець М. Прикладні аспекти дослідження професійної ідентичності особистості / М. Марусинець // Соціальна психологія. – 2005. – № 3 (11). – С. 90-97.
8. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Издательский центр "Академия", 2006. – 304 с.
9. Орестова В. Р. Социально-психологические проблемы идентификации личности в качестве субъекта рыночных отношений / В. Р. Орестова // Мир психологии. – 2007. – № 3. – С. 192-197.
10. Павленко В. Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии / В. Н. Павленко // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 135-138.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ІНТЕРНЕТ-РОЛЬОВИКІВ

В статті розглядаються особливості соціально-психологічної адаптації інтернет-рольовиків. Автор розглядає особливості адаптації людини до віртуального світу за допомогою рольової гри в інтернет-мережі.

The paper analyzes the especially the socio-psychological adaptation of Internet players. The author discusses characteristics of human adaptation to the virtual world through role-play in the Internet network.

Дослідження особливостей адаптації людини до різних умов, на різних етапах життя завжди були значною мірою представлені серед психологічних робіт. Така ситуація зберігається і зараз. Пояснюється це тим, що умови існування людини постійно міняються, разом з ними змінюється і людина [9]. Найбільш загальним показником успішного процесу адаптації можна вважати взаємну задоволеність людини і соціального середовища.

Стан особи, що дозволяє досягати таких взаємин із соціумом, називається соціально-психологічною адаптивністю. При цьому людина без тривалих внутрішніх і зовнішніх конфліктів вибирає життєву дорогу і приймає рішення, продуктивно здійснює свою діяльність, задовольняючи при цьому основні соціогенні потреби, повною мірою відповідає ролевим очікуванням еталонної групи, самореалізується і розкриває свій творчий потенціал [7].

Вивчення проблематики, що пов'язана з процесом соціально-психологічної адаптації, проводилося вітчизняними і зарубіжними авторами. До них можна віднести концепції, в яких адаптація описується як динамічний процес взаємодії між особою і суспільством, чітко виділяються поняття "адаптованість", "адаптація" і "адаптивність". Прикладом такого підходу можна вважати концепцію А. А. Налчаджяна. В роботах, що присвячені дослідженню дезадаптивного, асоціального поведінку різних груп населення автори пов'язують або з недостатнім засвоєнням культурних норм і стереотипів, або з особистісними проблемами досліджуваних. А. А. Налчаджян відзначає наявність адаптивності як здібності до адаптації в умовах змін соціального середовища. Він підрозділяє адаптивність на загальну і ситуативну, які пов'язані між собою.

Під адаптацією мається на увазі не процес адаптації, а стан адаптованості: рівноваги між потребами і поведінкою особи і запитами з боку соціуму. До цього напрямку можна віднести дослідження Александрова, у яких він вводить поняття "адаптивного бар'єру психіки": тієї суб'єктивної межі, до якої людина може без шкоди для свого організму і психіки пристосовуватися до змін довкілля. Якщо "адаптивний бар'єр" порушується, то виникають всілякі психічні і психофізіологічні розлади.

Так само існує інтеракціоністське визначення адаптації. Згідно з інтеракціоністською концепцією адаптації, яку розвивав, зокрема, Л. Філіпс, всі різновиди адаптації обумовлені як внутрішньопсихічними, так і середовищними чинниками. На думку Л. Філіпса, адаптованість виражається двома типами відповідей на дію середовища: а) прийняття і ефективна відповідь на ті соціальні чекання, з якими кожен зустрічається відповідно до свого віку та статі; б) гнучкість і ефективність при зустрічі з новими і потенційно небезпечними умовами, а також здатність додавати подіям бажаний для себе напрям. У цьому сенсі адаптація означає, що людина успішно користується умовами, що створилися, для здійснення своїх цілей, цінностей і прагнень. Така адаптованість може спостерігатися в будь-якій сфері діяльності. Адаптивна поведінка характеризується успішним ухваленням рішень, проявом ініціативи і ясним визначенням власного майбутнього [7].

Це друге, більш специфічне розуміння соціально-психічної адаптації особи, має для нас значний інтерес, оскільки в ньому міститься ідея активності особи, творчого і цілеспрямованого, перетворюючого характеру її соціаль-

ної активності, який може досягатися у ході рольових ігор в інтернет-середовищі. Основними ознаками ефективної адаптованості, згідно з інтеракціоністами, є такі:

а) адаптованість у сфері "позаособистісної" соціально-економічної активності, де індивід набуває знань, умінь і навичок, досягає компетентності і майстерності;

б) адаптованість у сфері особистих стосунків, де встановлюються інтимні, емоційно насичені зв'язки з іншими людьми, а для успішної адаптації необхідні чутливість, знання мотивів людської поведінки, здатність тонкого і точного віддзеркалення змін взаємин.

Механізм адаптації має певну структуру, що включає ряд рівнів:

- психофізіологічна адаптація – сукупність фізіологічних реакцій організму. Даний вигляд адаптації не можна розглядати окремо від психічного і особового компонентів;

- психологічна адаптація – здатність до збереження цілісності і адекватного реагування на різні ситуації довкілля. В процесі психологічної адаптації активно змінюється як особистість, так і середовище, внаслідок чого між ними встановлюються стосунки адаптованості;

- всі рівні адаптації одночасно в різній мірі беруть участь у процесі;

- соціальна адаптація.

Проблема адаптації – загальнобіологічна проблема, вона стосується інтересів всього суспільства, робітників всіх галузей праці і підприємств. Її значення визначається, в першу чергу, тим, що природа і фізіологічні якості людини, які формувалися протягом багатовікової історії, не можуть змінюватися з такою ж швидкістю і такими ж темпами, як технологічні умови виробництва, наука і природа.

Розширюється діапазон соціальних ролей, які приймає на себе особа. Виявляються психологічні труднощі дослідження, суперечність і нестабільність уявлення про себе.

Саме тому спілкування підлітків з однолітками і дорослими необхідно вважати найважливішою психологічною умовою їхнього особистісного розвитку. Невдачі в спілкуванні ведуть до внутрішнього дискомфорту, компенсувати який не можуть жодні об'єктивні високі показники в інших сферах їхнього життя і діяльності. Спілкування суб'єктивно сприймається підлітками як щось особисто дуже важливе: про це свідчить їхня чуйна увага до форми спілкування, його тональності, довірчості, спроби осмислити, проаналізувати свої взаємини з однолітками і дорослими [6].

Соціальна адаптація і соціалізація певним чином схожі. Соціалізація – засвоєння людиною цінностей, норм, установок, зразків поведінки, що властиві даному суспільству, соціальній спільності, групі, і відтворення нею соціальних зв'язків і соціального досвіду. Соціалізація відбувається як в умовах стихійної дії на людину чинників суспільного буття (по суті, вельми суперечливого), що розвивається, так і під впливом соціально контрольованих в процесі виховання умов.

Людина досить активно здійснює процес власної соціалізації, засвоюючи і виявляючи в реальних вчинках ті норми і цінності соціуму, що вона може прийняти. Надалі це розвивається і поширюється на нові сфери діяльності і спілкування. Засвоєння моральних цінностей може здійснюватися через ігри. На сучасному світі, світі технологій, стають популярними інтернет-ігри; як нам відомо, ці ігри здійснюються у віртуальному світі. Існує безліч дослі-

джен, пов'язаних з адаптацією людей в реальному житті. Проте оскільки все більша кількість людей є відвідувачами віртуального світу, виникає інтерес процесу інтеграції людини у віртуальне суспільство, в результаті якого досягається формування самосвідомості, ролевої поведінки і здібності до самоконтролю і самообслуговування, що адекватні зв'язкам з оточуючими.

Процес пошуку і розкриття самого себе відбувається індивідуально і є результатом сформованих уявлень про свою особистість.

Здібність до розвитку – найважливіша властивість особистості впродовж всього життя людини. Так, Л. Колберг сформулював теорію формування процесу морального розвитку особистості. Процес формування, за ним, відбувається в шість етапів, які, у свою чергу, об'єднані у три рівні морального розвитку – доконвенційний, конвенційний і постконвенційний. При чому, в рамках цієї теорії, мова не про вибір конкретної дії, а про об'єднання її вибору [3].

Нідерландський філософ Й. Хейзінга, який у 1938 році написав книгу "Homo ludens" ("Людина, яка грає"), – класичну працю про суть і значення гри як джерела культури, – вважає, що гра – це найбільш природний стан будь-якої людини. За його словами, "не будучи буденним життям, вона [гра] лежить за рамками процесу безпосереднього задоволення потреб і пристрастей. Вона перериває цей процес. Вона уклінується в нього, як тимчасова дія, яка протікає усередині себе самого і здійснюється заради задоволення пристрастей саме здійсненням дії. Але вже в цій своїй якості поновлюваної різноманітності вона стає супроводом, додатком, частиною життя взагалі. Вона прикрашає життя, вона доповнює її і внаслідок цього є необхідною" [11, с. 132].

Рольові ігри – це можливість прожити відрізок життя міфічного чи літературного героя, історичного персонажа за конкретний відрізок часу, шляхом ідентифікації себе з цим героєм, вживання в його образ і імпровізованого програвання його ролі.

Часто виникає питання: для чого потрібні рольові ігри? Які функції вони несуть? Більшість людей беруть участь в них заради задоволення. Для дорослих людей ігри несуть, як правило, рекреативну функцію, вони допомагають розслабитися, забути про проблеми на роботі, поспілкуватися з новими людьми. Також гра – це школа спілкування, сором'язливим людям простіше спілкуватися в ігровій обстановці, не від першої особи, а від імені свого персонажа.

Г. М. Авілов виділяє такі основні мотивації до участі в рольових іграх:

1. "Нереалізовані потреби". Цей рівень мотивації рольової гри утворюється реальною рушійною силою поведінки, драйвом, спонуканням до дії, яке з якихось причин людиною не може або не бажає реалізовувати в реальному житті. В якості такої потреби може виступити:

- потреба людини в самоствердженні, у визнанні з боку оточуючих;
- потреба у владі як можливості контролювати певний сегмент світу;
- потреба у почутті опори, такій як віра, обов'язок, сенс, структурованість світу;
- потреба в ризику, потреба допомагати іншим, бути потрібним;
- потреба переживати красу природи, естетичну насолоду, нарешті, потреба в новому досвіді і переживаннях.

Перший рівень мотивації можуть утворювати і миттєві бажання і спонукання – бажання "піти" від проблем, відпочити, "зняти" стрес.

2. "Потреба в грі як такої". Й. Хейзінга говорить про гру як явище нефізіологічне, позараціональне і позаморальне. Таким чином, потреба у грі як такої – особистісна потреба, не духовна і не фізіологічна. Вона робить

можливим власне існування рольових ігор, як і будь-яких інших [4].

На підставі аналізу літератури і наявних даних про рольові ігри та особливості їх учасників можна висунути ряд гіпотез. Зокрема, можна припустити, що вступу у рольовий рух сприяє сприятливий соціальний фон, розкріпачення в міжособистісних контактах, а також загальний знижений рівень стресорів.

Рольові ігри – одна з перших форм соціальної взаємодії, яку освоює людина. Всі ми колись в дитинстві грали в "дочки-матері", "школу" або "ковбоїв та індіанців". За допомогою гри людина вчиться освоювати нові для себе соціальні ролі, "маски", приміряє нові функції. Гра хороша наявністю "рамки", умовністю того, що відбувається – в ній все "понарошку", а значить, можна не боятися зробити помилку або опинитися не на висоті. Гра розвиває фантазію, артистизм, та й просто доставляє непідробне задоволення. Часом рольові ігри порівнюють з аматорським театром, побудованим на імпровізації. Часом – з діловими бізнес-іграми та психологічними тренінгами. Насправді ж, вони є унікальним жанром, що використовує в якійсь мірі елементи названих форм, але не копіює їх. За своєю суттю, будь-яка гра є для її учасників спробою влізти в чужу шкуру.

Відчуті і зрозуміті мотивації індійського раджі, ельфійського витязя та ін. Приміряти на себе роль принца, жебрака, святого, божевільного. Побувати тим, ким ти не будеш ніколи в силу часу, місця народження та соціального статусу. Випробувати все погане і хороше, що могло б випасти на долю персонажа. Прожити ще одне інше життя.

Своєю поведінкою, відповідністю ігровій реальності кожен учасник створює шматочок чужого, але бажаного світу. На атмосферу працює все: манери, хода, мова, дрібний реквізит, костюми разом створюють заряджене інформаційне поле, ту саму атмосферу, яка не дає свідомості покинути ігрову реальність і повернутися до побутових проблем.

Рольові ігри – це прекрасне хобі, що сприяє розвитку ерудиції, кмітливості, творчих здібностей, розширює кругозір, знімає бар'єри в спілкуванні і дає можливість завести безліч знайомств з цікавими людьми [4].

Таким чином, соціально-психологічна адаптація включає в себе ряд аспектів, а саме:

- рівень сформованості моралі як показника засвоєння норм і правил, що диктуються суспільством;
- загальну емоційну спрямованість, яка виражається в системі поглядів на світ;
- соціо-моральну рефлексію.

Методологічною основою дослідження процесу засвоєння норм і правил пристосування до суспільства в інтернет-рольовиків виступає принцип розвитку системи моральних цінностей особистості в ході соціалізації, розроблений Л. Колбергом.

У процесі дослідження ми використовували такий інструментарій для визначення рівня засвоєння загальноприйнятих суспільних норм: опитувальник "Визначення загальної емоційної спрямованості особистості" Б. Додонова, методику СРД-КФ (соціоморальної рефлексії діагностика – коротка форма (SRM-SF – Sociomoral Reflection Measure – Short Form) [10].

Вибірка: 60 студентів 2-3 курсів Кримського інженерно-педагогічного університету, спеціальності "Практична психологія" та "Соціальна інформатика", 30 з яких грають у рольові ігри, і 30 не включені в ігрову діяльність.

Згідно СРД-КФ, переважна кількість осіб в обох групах має третій і четвертий рівень розвитку моралі, тобто характеризується сформованим конвенційним рівнем моралі і лише незначна кількість респондентів має ознаки п'ятого рівня розвитку моральних якостей. В основному це досліджувані, які включені в ігрову діяльність.

Результати дослідження процесу соціальної адаптації граючих і не граючих порівняно однакові, проте у гравців не спостерігається вираженої потреби у відсутності пугнічних переживань – тобто потреби у спокої і надмірному прояві обережності.

Було виявлено, що у респондентів, які включені в ігрову діяльність, переважають романтичні і пугнічні емоції. У цієї групи яскраво виражене прагнення до незвичайного, таємничого, а так само потреба ризикувати, долати небезпеки. У досліджуваних, які не включені в ігрову діяльність, переважають альтруїстичні, комунікативні та естетичні емоції. Високі результати говорять про те, що у досліджуваних яскраво виражена потреба віддавати, ділитися, сприяти та допомагати. Яскраво проявляється спрямованість на інших. Так само яскраво виражена потреба в спілкуванні, потреба в прийнятті прекрасного. В цілому, досліджувані переживають ресурсні почуття, що сприяє їх успішній соціально-психологічній адаптації.

Також при включенні в ігрову діяльність спостерігається збереження потреби дізнаватися щось нове, невідоме, отримувати нові знання. У неграючих ця потреба виражена слабше. Відсутність ігрової діяльності також визначає яскраво сформовану потребу в ресурсних переживаннях, потребу в естетичних переживаннях. Більшість неграючих показують гостре прагнення формування внутрішнього ресурсу, на відміну від гравців, у яких ця потреба не є актуальною, що може свідчити про достатню наявність даного роду переживань.

Успішна адаптація гравців в першу чергу пов'язана для них з успішним входженням у групу, яка вимагає значних витрат і включення інтелектуальних, волевих і емоційних якостей особистості.

Саме в інтернет-середовищі, за допомогою рольових ігор, людина з легкістю входить у групу людей, без будь-яких зусиль, страхів і утисків.

Таким чином, за даними проведеного дослідження можна сказати, що в цілому адаптація у підлітків, які грають у рольові ігри, протікає досить успішно, тому що часто змінюється "поле зору", "місце проживання", прийняття різних ролей, "проживання нових життів" і набуття нового досвіду, про це свідчить психологічна атмосфера в грі.

Інтернет-рольовики прекрасно знаходять спільну мову з однолітками, усвідомлюючи необхідність успішного пристосування до нового соціального середовища. Вони впевнені в собі, готові допомагати оточуючим, відповідальні, в разі необхідності вміють піти на компроміс, прагнуть до тісної співпраці з референтною гру-

пою, до доброзичливих стосунків з оточуючими, вони більш незалежні і самостійні.

Висновки.

1. Рівень сформованості моралі інтернет-рольовиків не відрізняється від рівня сформованості моралі неграючих, що власне і доводить, що перебування у віртуальному світі гри не носить згубний характер.

2. Необхідність в адаптації виникає в тому випадку, коли в життєвій ситуації особистості відбуваються досить істотні зміни. Нова ситуація часто висуває до особистості такі вимоги, до яких вона ще не готова: вимоги до професійних якостей, умінь і навичок, необхідність застосування нових моделей поведінки, вимоги змінити раніше сформоване ставлення до відомих явищ або об'єктів.

3. Якщо людина не має ресурсів впоратися з проблемними ситуаціями, що виникли, вона переживає більш-менш виражений стан фрустрації. А завдяки грі, людина програє всі важкі ситуації з якими вона стикається у реальному житті, переносить набутий позитивний досвід у реальне життя. Рольові ігри в першу чергу дають новий досвід, нові враження, можливість розібратися в собі. Приміряючи на себе різні характери, діючи в різних світах, часто абсолютно не схожих на звичайний, вони розширюють свої обрії, можуть в чомусь ставати мудрішими. Їм легше прийняти невідоме, несподіване. Кожен гравець – творець, автор свого персонажа, який може впливати на ігровий світ і дії інших персонажів. У грі людина розкріпається і проявляє свої здібності в повній мірі, спілкується зі своїми однодумцями, з творчими, цікавими людьми.

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков / В. А. Аверин : Учебное пособие. 2-е издание. – СПб., 1998. – 316 с. 2. Кон И. С. Ребенок и общество / И. С. Кон. – М.: Наука, 1988. – 266 с. 3. Кон И. С. Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры / И. С. Кон. – М.: Наука, 1979. – 113 с. 4. Москвичев В. Возможности развития ролевой игры / В. Москвичев. – 2008. Режим доступа: <http://www.rpg.ru/rpg/24314>. 5. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности (форма, механизмы, стратегии) / А. А. Налчаджян. – Ереван: Изд-во АН Арм. ССР. – 1988. – 263 с. 6. Обухова Л. Ф. Возрастная психология / Л. Ф. Обухова. – М., 1999. – 442 с. 7. Осухова Н. Г. Социально-психологическая адаптация военнослужащих, уволенных в запас и отставку / Н. Г. Осухова, И. П. Лотова, А. Ф. Шадура. – М.: Логос, 1999. – 136 с. 8. Петровский А. А. Личность, деятельность, коллектив / А. А. Петровский. – М., 1982. – 255 с. 9. Посохова С. Т. Психология адаптирующей личности / С. Т. Посохова. – СПб., 2001. – 393 с. 10. Смирнова Г. Е. Методика Додонов Б. И. "Определение общей эмоциональной направленности личности" / Г. Е. Смирнова // Школьные технологии. – 1997. – 103 с. 11. Хейзинга Й. Homo ludens: Опыт определения игрового элемента культуры. – М.: Прогресс-Академия, 1992.

Надійшла до редколегії 04.11.11

Н. Когутяк, канд. психол. наук, доц.

СКРИНІНГ ПРОКСЕМІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ У МОЛОДИХ ЖІНОК ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ САМООЦІНКИ

У статті аналізуються кореляційні залежності між рівнем самооцінки та виборами міжособистісних дистанцій у спілкуванні. Вказуються та пояснюються статистично достовірні нелінійні зв'язки проксемічних виборів із заниженою, адекватною та завищеною самооцінкою; значення при встановленні дистанції факторів знайомства, віку та статі.

This article analyzes the correlation dependence between the level of self-esteem and interpersonal distances election in communication. Listed and explained statistically significant nonlinear relationship proksemichnyh elections with low, adequate and inflated self-esteem, the value of factors when determining the distance of relationship, age and sex.

У сучасній психологічній думці, як науковій, так і популярно-пізнавальній, проблема самооцінки особистості, її впливу на взаємовідносини, поведінку і розвиток не перше десятиліття залишається актуальною. Психологічна енциклопедія визначає самооцінку як центральний компонент Я-концепції особистості, який охоплює оцінку людиною себе, своїх можливостей, якостей та місця серед інших людей [6, с. 313]. Водночас, у західній культурі сформувалось сприйняття самооцінки як важливого психологічного ресурсу людини, як одного із важливих досягнень гармонійної особистості.

Авторитетною є теорія англійського психолога і педагога Р. Бернса [1], який описував та пояснював самооцінку у структурі Я-концепції як динамічну, афективну складову. Він визначав самооцінку як особистісне судження про власну цінність, як відображення міри розвитку в індивіда почуття самоповаги, власної цінності та ставлення до всього того, що входить в сферу Я. Тому низька самооцінка передбачає неприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до своєї особистості. Я-концепція включає також когнітивну (статичний образ Я) та потенційно поведінкову складові. Щодо по-

ведінкового компоненту, то автор зауважує, що слід пам'ятати про фактор соціальної приналежності. Іноді прямий, безпосередній вираз самоставлення в поведінці модифікується, або й зовсім стримується через його соціальну неприйнятність, моральні сумніви індивіда чи страх перед можливими наслідками. Тобто, поведінка, хоч і є наслідком самоставлення та самооцінки, не визначається ними однозначно.

Про роль соціального фактору у самооцінці говорить і Р. Уайлі, який самооцінку пов'язує із соціальним порівнянням. Наша власна оцінка себе, своїх можливостей ґрунтується на співставленні своїх досягнень з успіхами оточуючих. Самоприйняття є не стільки оцінкою, скільки стилем ставлення до себе, загальною життєвою установкою, що формується в процесі онтогенезу шляхом усвідомлених зусиль [3, с. 21].

Вітчизняні та зарубіжні дослідження дозволяють виокремити закономірності вікової динаміки самооцінки особистості. Самооцінка – це раціональне і досить пізнє утворення. Її поява датується підлітковим віком. Є. І. Савонько (1972) в процесі досліджень проілюстрував перехід у поведінці 13-річної дитини із зовнішньої оцінки на самооцінку. Більш сучасні дослідження Л. В. Бороздіної та В. О. Пукаської (2009) виявляють самооцінку вже у 10-річних дітей [цит. за 2, с. 63].

Р. Бернс, узагальнюючи досвід гуманістичної психології, звертає особливу увагу на роль співставлення реального й ідеального Я при формуванні самооцінки. При наближенні реального Я до ідеального Я у людини закріплюється висока самооцінка, а при збільшенні дистанції між цими утвореннями – низька. Проте, показник такої дистанції не є статичним, а різною мірою вагомим на різних етапах онтогенезу. Л. В. Бороздіна та О. Н. Молчанова при вивченні вікових змін самооцінки помітили, що в пізній юності (18-19 років) і зрілості (21-35 років) ця дистанція між реальним й ідеальним Я досить велика, що мало б провокувати низьку самооцінку. Та надмірно завищена ідеальна самооцінка (що є нормативно для цього віку) не понижує актуальної самооцінки, не супроводжується негативними емоціями, а виступає фактором планування майбутнього, регуляції поведінки [цит. 2, с. 60]. Таким чином, даний віковий етап володіє нормативним ресурсом позитивної самооцінки, що дозволяє будувати сміливі плани на майбутнє та певним чином проявляється у поведінці.

Самооцінка, як вага складово Я-концепції, репрезентується особистістю у різних формах самопроявів. Ще Р. Бернс вказував, що "тільки тіло є зримим і відчутною частиною нашого Я... До того, що цей невід'ємний елемент нашої особистості виставляється на постійне публічне оглядання..., тіло є найбільш відкритою, явною частиною особистості" [1, с. 97]. Самооцінка особистості, як спеціальна функція самосвідомості, що відображає присутність власної критичної позиції стосовно того, чим вона володіє, відображається і у ставленні до власного тіла. Тіло пов'язане з нашим минулим досвідом, з нашими емоціями у теперішньому, є їх індикатором. Тіло сприяє нашому спонтанному самовираженню у світі, гармонійному спілкуванню з оточуючими. Біллю і хворобами тіло попереджає нас про небезпеку чи компенсує, перепрацьовує деякі наші душевні рани. Тобто, тіло є містком між внутрішнім досвідом і зовнішніми самопрезентаціями особистості, пов'язане із нашим минулим, автентичним теперішнім і життєтворчим майбутнім. При спілкуванні образ тіла є провідником, перекладачем внутрішніх переживань співбесідника. Пізнавши мову тіла можна багато дізнатись про характер і основні проблеми людини, а особливо про стан "тут-і-тепер" [4].

Виходячи із вищесказаного, метою нашого дослідження є підтвердження чи ж спростування ймовірного

взаємозв'язку між самооцінкою та проксемічною поведінкою особистості. "Проксеміка – це науковий напрям, що вивчає просторову поведінку людини і тварини. У сучасній науці дослідження спрямовуються на вивчення таких форм і характеристик просторової поведінки, як індивідуальна дистанція, персональний простір, територіальність, стан і поведінка людей в натовпі, оптимальне розміщення групи в приміщенні тощо" [6, с. 267]. У проксемічній поведінці реалізуються автентичні позиції суб'єктних стосунків, станів, властивостей і установок індивіда. Це невербальний (і менш свідомо контрольований) компонент комунікативних процесів. Найбільш значний вклад у вивчення проксеміки внесли роботи Едварда Т. Холла (1966). Він розрізняв дистанцію публічності, дистанцію соціальних стосунків, особистісну й інтимну. Наприклад, відчуття тепла, що йде від тіла іншої людини, обмежує інтимний простір від неінтимного. Дистанції в процесі спілкування можуть коригуватися залежно від сили голосу, жестикуляції, запахів та іншого [5, с. 666].

Проте, хоч дистанції комунікативної взаємодії достатньо варіативні й обумовлені ситуацією спілкування, проте більшою мірою пов'язані із суб'єктивними факторами. При спілкуванні людина обирає і активно змінює простір взаємодії, дистанцію між собою і партнером по спілкуванню, намагаючись встановити оптимальну для даної ситуації. Простір взаємодій з іншими обумовлений певними факторами. Це характер діяльності, приналежність до культури, вік партнера. Проведенні дослідження (А. F. Sewell, G. T. Heisler, 1973) показують, що екстравертовані індивіди здебільшого вибирають меншу дистанцію спілкування, ніж інтровертовані. Виявлено також, що меншу дистанцію взаємодії підтримують партнери з позитивними взаєминами [5, с. 668].

Вивчення проксемічної поведінки дозволяє виявити особливості організації персонального простору у соціальних взаємодіях. Способи організації персонального простору і дистанції взаємодії зі значущими чи випадковими людьми розкриває внутрішній світ досліджуванних. Персональним простором слід вважати частину зовнішнього світу, що безпосередньо оточує тіло, з яким певною мірою людина себе ідентифікує. Мірою персонального простору є мінімальна, ще прийнятна для неї, дистанція спілкування. Небажане вторгнення іншої людини в персональний простір призводить до різноманітних негативних переживань.

У запропонованому дослідженні ми прагнемо перевірити гіпотезу про вплив самооцінки як елемента самосвідомості, що детермінує значною мірою особистісний комфорт чи дискомфорт, на особливості проксемічної поведінки.

Самооцінка досліджуваних вивчалась за допомогою одноіменного тесту-опитувальника В. Століна (1985). Опитувальник вимірює інтегральне відчуття "за" і "проти" власного Я. Передбачає виявлення показників за 5 основними шкалами: глобальної самооцінки (внутрішнє недиференційоване відчуття "за" і "проти" себе); самоповаги (віра у власні сили, здібності, самостійність, розуміння самого себе); симпатії до себе (схвалення себе, довіра до себе, емоційна приязнь/ворожість до себе); очікування позитивного ставлення від інших; інтересу до себе (інтерес до власних думок і почуттів, готовність спілкуватись з собою, впевненість у своїй цікавості для інших). Показники по всіх шкалах переводяться у стени і диференціюються за рівнями: ознака невиражена (0-49), ознака виражена (50-74) та ознака яскраво виражена (75-100).

Дослідження дистанцій взаємодій ми здійснювали за допомогою шкали CIDS (The Comfortable Interpersonal Distance Scale), створену М. Дюке і

S. Nowicki (1972). На відміну від фізичних методів вимірювання, ця методика передбачає діагностику типових для досліджуваних дистанцій за допомогою механізму проекції. Дослідник пропонує аркуш із зображенням 8 радіусів по 5 см, що виходять із однієї точки. Досліджуваному пропонується уявити, що дана шкала – це кімната, а він знаходиться у її центрі і повинен зупинити уявного партнера, який наближається до центру вздовж одного з радіусів. Досліджуваній повинен помітити радіус, на яку відстань він хотів би, щоб партнер наблизився. У якості партнерів пропонуються люди, різні за статтю, віком і мірою знайомства. Ми запропонували: матір, батька, викладача, одногрупника, незнайомого чоловіка віку батьків, незнайому жінку віку батьків, незнайомого хлопця-однолітка та незнайому дівчину-однолітка. Дистанція вимірювалась у мм та вираховувалася середньоарифметичні показники за факторами.

Дослідження проводилось у студентських групах різних спеціальностей. У дослідженні взяло участь 68 осіб, проте для визначення "чистоти" детермінуючих факторів нами не брались до уваги результати дослідження 9 осіб (чоловіки, або старші за віком жінки). Перспективно подальших досліджень вбачаємо розширення експериментальної вибірки з метою диференціювання кореляційних зв'язків між досліджуваними факторами у віковій динаміці з урахуванням статевої приналежності. Математична обробка первинних результатів здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми SPSS Statistics 17.0.

Кореляційний аналіз за Пірсоном та Спірменом не показав значущих лінійних зв'язків між параметрами самооцінки особистості та середньоарифметичними дистанціями проксемічної поведінки. Для виявлення ймовірних нелінійних кореляцій вибірку було умовно розподілено на три підвибірки за критерієм вираження інтегральної самооцінки. Інтегральна самооцінка передбачає три основні градації: "ознака невіражена, або низька самооцінка" – I підвибірка; "ознака виражена або адекватна самооцінка" – II підвибірка та "ознака яскраво виражена або завищена самооцінка" – III підвибірка. Весь контингент у кількості 59 осіб (жінок) віком від 19 до 21 року ми розподілили на три підвибірки відповідно до вище описаних градацій: 10 осіб із заниженою інтегральною самооцінкою, 18 із адекватною самооцінкою і 31 особа з завищеною самооцінкою.

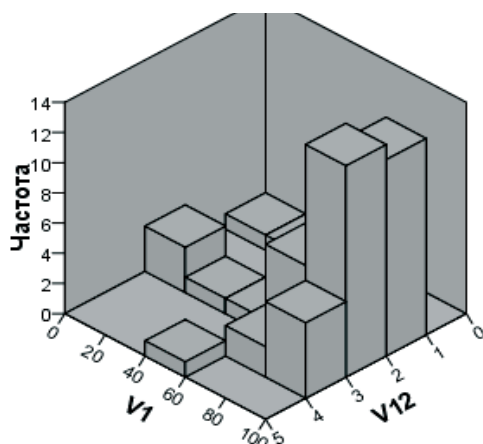


Рис. 1. Розподіл виборів проксемічної поведінки щодо рівнів самооцінки:

V 1 – показники інтегральної самооцінки всіх респондентів,
V 12 – середньоарифметична дистанція виборів проксемічної поведінки

Наступним кроком статистичного аналізу стало з'ясування кореляційних зв'язків між шкалами самооцінки

(самоповага, автосимпатія, очікування позитивного ставлення від інших, інтерес до себе) та виборами проксемічної поведінки (встановлення міжособистісної дистанції із знайомими та незнайомими; ровесниками та старшими за віком; зі своєю статтю та протилежною; середньоарифметичне значення особистісної дистанції).

У підвибірці із заниженою інтегральною самооцінкою було виявлено такі кореляційні залежності: автосимпатія позитивно двосторонньо корелює із середньоарифметичною особистісною дистанцією ($r=0,875$, $p<0,01$), що свідчить про залежність між схваленням себе та особистісною дистанцією у всіх типах проксемічної поведінки (із знайомими і незнайомими, старшими і ровесниками, однієї статі і протилежної). Таким чином, у випадках підвищення емоційної симпатії до себе, схвалення себе загалом, а не за конкретні вчинки у підвибірці із заниженою самооцінкою статистично достовірно призводить до збільшення середньоарифметичної дистанції проксемічної поведінки. Виявлено, що фактор знайомства є найбільш впливовим при виборах проксемічної поведінки.

У підвибірці із адекватною самооцінкою виявлені значущі двосторонні кореляції лиш у параметрах вибору проксемічної поведінки без впливу на них шкал самооцінки. Таким чином можна стверджувати, що адекватна самооцінка розширює свободу виборів проксемічної поведінки.

У підвибірці із завищеною самооцінкою розрахунки кореляційних аналізів за Пірсоном та Спірменом свідчать:

- тісними позитивними зв'язками поєднані шкали у межах обох груп параметрів (шкали самооцінки в межах однієї методики та шкали проксемічної поведінки аналогічно), як от: інтегральна самооцінка і самоповага ($r=0,660$, $p<0,01$), інтегральна самооцінка та автосимпатія ($r=0,532$, $p<0,01$); а також між усіма критеріями вибору (вік, стать, фактор знайомства, середньоарифметичне значення особистісної дистанції) проксемічної поведінки ($p<0,01$);

- виявлено значущу двосторонню позитивну кореляцію між шкалами "очікування позитивного ставлення від інших" та дистанцію у проксемічній поведінці із старшими за віком людьми ($r=0,393$, $p<0,05$). Тобто, чим більша впевненість респондента у своїй цікавості для інших, чим глибшою є переконаність у симпатійному до себе ставленні, тим більшою є міжособистісна дистанція у взаємодіях із старшим за віком оточенням. Можна припустити, що при завищеній самооцінці та високому показнику "очікування позитивного ставлення" знижується прагнення тісно взаємодіяти із батьками, викладачами, керівниками; простежується тенденція досліджуваних цієї підвибірки критично оцінювати авторитети.

Отже, самооцінка як функція самосвідомості, що формується в процесі онтогенезу, характеризує стиль ставлення до особистих здобутків та визначається у процесі соціального порівняння. На етапі молодості (першої зрілості) встановлення суб'єктом власної значущості далеко від ідеальної самооцінки, проте є провідним елементом регуляції поведінки. Проксемічна поведінка як важливий елемент самопрояву, відображає особистісні особливості взаємодіючих суб'єктів, в тому числі і елементи самооцінки. Високий рівень автосимпатії у осіб із заниженою інтегральною самооцінкою підвищує ймовірність відсторонених стосунків, а у осіб із завищеною самооцінкою дистанціюються стосунки із старшим і авторитетним оточенням пропорційно до збільшення очікування позитивного ставлення від інших. Таким чином, побудова особистісного простору певною мірою детермінується рівнем актуальної інтегральної самооцінки.

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986; 2. Бороздина Л. В. Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией / Л. В. Бороздина // Вестник Московского университета. – 2011. – Серия 14. Психология. – № 1. – С. 54–65. 2. Знаков В. В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема / В. В. Знаков // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 1. – С. 18–25. 3. Лесовая Е. В. "Мое тело говорит..." Опыт работы с телом в

психодраме – и тела в психодраме / Е. В. Лесовая // Психодрама и современная психотерапия. – 2006. – №2–3. – С. 116–124. 4. Практикум по возрастной психологии: учебное пособие / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2006. – 688 с. 5. Психологічна енциклопедія / [автор-упорядник О. М. Степанов]. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с. (Серія "Енциклопедія ерудита").

Надійшла до редколегії 09.11.11

Т. Кудріна, канд. психол. наук, доц., В. Цихоня, асп.

ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ МОТИВАЦІЇ СЕКСУАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ

Стаття присвячена розгляду сучасних наукових підходів до проблеми висвітлення поняття мотивації сексуальної поведінки. Здійснено структурний аналіз фізіологічної основи мотивації та класифікації зазначеного феномену. Визначено основні напрямки подальшого дослідження: типології мотивів сексуальної поведінки у жінок.

The article is submitted to consideration of the modern scientific approaches to the problem of motivation definition of the sexual behavior. There is made structural analysis of the physiological basis of motivation and classification of this phenomenon. There is identified the main areas of further research – typology of the motives of woman's sexual behavior.

З біологічної точки зору головною метою сексуальної поведінки живих організмів є відтворення подібних до себе, тобто продовження роду. Загалом сексуальна поведінка людини та сексуальна мотивація, зокрема, тісно пов'язані з репродуктивною функцією, однак, на відміну від тварин вони визначаються соціальним розвитком конкретної особистості. Остання обставина зумовлює відносну автономізацію сексуальної поведінки від репродуктивної функції, що значно урізноманітнює форми сексуальної поведінки людини.

Метою даної статті є теоретичний аналіз наукових поглядів на проблему розкриття сутності феномену мотивації сексуальної поведінки. Досягнення вказаної мети передбачає розв'язання наступної послідовності завдань: 1) визначити специфіку сексуальної мотивації; 2) проаналізувати фізіологічну основу мотиваційного компоненту; 3) виділити типи мотивації сексуальної поведінки.

Проблему дослідження мотивації сексуальної поведінки становить виокремлення типів сексуальної мотивації у жінок, які б могли у повній мірі висвітлити та розкрити дефіцитарну потребу, що складає підґрунтя цієї мотивації, особистісні особливості, рівень інтелектуального та морального розвитку жінки, що позначаються на формуванні типової для неї мотивації сексуальної поведінки.

За визначенням В. М. Покровського та Г. Ф. Коротько, статева мотивація – це фізіологічний механізм активності інграм зовнішніх об'єктів, що зберігаються в пам'яті та які здатні задовольняти сексуальну потребу, яка наявна у конкретного організму та інформацію о тих діях, які здатні призвести до її задоволення [9].

В свою чергу, сексуальній мотивації передують статевий потяг. Це одна з форм суб'єктивного переживання людини, відображення її сексуальної потреби. Статевий потяг, як інстинктивна потреба, що має фізіологічні прояви, є початковим етапом усвідомлення сексуальних потреб. При усвідомленні цих потреб статевий потяг переходить в іншу форму відображення потреби – мотив сексуальної поведінки. Адже, згідно зі схемою переходу в мотив, формується ланцюг від нестачі у чомусь через усвідомлення потреби до обґрунтування рішення. Мотивом може стати лише усвідомлена потреба й тільки в тому разі, якщо задоволення цієї конкретної потреби, багаторазово проходячи через етап мотивації, безпосередньо переходить у дію [6].

Загалом, сексуальна поведінка в своїй основі має природні, інстинктивно обумовлені джерела. У той же час сексуальна поведінка людини визначається і соціальними обставинами, а саме цінностями, умовами виховання, культурним середовищем, традиціями. Інстинкти у людини виявляються у формі потягів, які, у свою чергу, на етапі усвідомлення (упредметнювання) потреби відчують на собі вплив соціальних детермінантів.

Тому складність поведінкових реакцій людини визначається взаємодією багатьох спонукачів, від найпростіших інстинктивних до найскладніших (поняття честі, відданість ідеалам). Постановка конкретної задачі, що визначає мету та програму дій, виявляє різноманітні форми взаємодії мотивів, в одних випадках вони можуть зливатися в одне ціле, а в інших зіштовхуватися в конфлікті, як наслідок паралізуючи особистість. Саме тому вивчення мотиваційних процесів є актуальним та має проходити нерозривно від вивчення структури особистості, передбачаючи при цьому як оцінку дій людини, так і оцінку їх стилю. І якщо дії людини визначаються метою, мотивами та задачами, які вона ставить перед собою, то поведінковий стиль характеризується манерою та засобами, що використовуються для досягнення мети [5].

В сексології та сексопатології необхідність аналізу мотиваційних аспектів сексуальної поведінки обумовлена двома обставинами: 1) емансипацією рекреаційних проявів сексуальності від прокреаційних; 2) зміною провідних мотивацій з віком [7].

У зв'язку з відсутністю у сучасній психології єдиної точки зору щодо визначення поняття "мотивація" та розуміння сутності цього феномену, зазначимо, що терміном "мотивація" ми позначаємо не лише процес, який стимулює та підтримує поведінкову активність (сексуальну) на певному рівні, а й систему чинників, що загалом детермінують поведінку, що аналізується (до них належать, зокрема, потреби, мотиви, цілі, цінності).

Мотивація як динамічний процес пов'язана зі всіма елементами поведінки: актуалізацією потреби, виникненням та формуванням мотиву, цілепокладанням, обранням шляхів досягнення мети, прогнозуванням можливих результатів, прийняттям рішення, контролем та корекцією дій, аналізом наслідків.

Аналогічною є динаміка мотивації сексуальної поведінки, мотив якої також виконує відображувачу, спонукальну, регулятивну та контролюючу функції. Мотивація поведінки відображає цілісну ситуацію, в якій вона реалізується, включаючи й вплив соціального середовища. Внаслідок відображувачої функції мотивації відбувається актуалізація потреби в конкретній життєвій ситуації. Спонукальна функція обумовлює виникнення мотиву та формування мети поведінки. Регуляторна функція визначає обрання шляхів досягнення мети, прогнозування можливих результатів, прийняття рішення. І, нарешті, внаслідок контролюючої функції мотивації здійснюється внутрішній контроль та корекція [5].

Загалом, як стверджують В. В. Кришталь та С. Р. Григорян, об'єктивні явища, що сприймаються особистістю, проходять через фільтр мотиваційної сфери, яка надає особистісного сенсу будь-якому сформованому відображенню [5].

Спектр можливих особистісних смислів сексуальних контактів, що виокремлено І. С. Коном, Д. О. Леонтьєв поділяє на дві групи, залежно від того, з якими потребами вони пов'язані: зі специфічними чи з неспецифічними. До першої групи потреб належать розрядка статевого напруження (релаксація), дитинонародження (прокреація), отримання чуттєвого задоволення (рекреація), інтимне спілкування (комунікація); до другої – самоствердження, підтримання ритуалу, задоволення допитливості, компенсація тощо [6].

Мотивація сексуальної поведінки, на нашу думку, може бути одночасно і зовнішньою і внутрішньою. Внутрішньою вона може бути тоді, коли мета є "тематично однорідною" з дією, і таким чином дія реалізується заради свого власного змісту. Іншими словами, якщо смислом сексуальної поведінки стає задоволення специфічних потреб, вона є внутрішньо мотивованою. Зовнішньо мотивованою можна назвати таку сексуальну поведінку, у якій дія та результат виступають засобом досягнення якоїсь іншої мети (корисні наміри, маніпуляції тощо). У зазначених випадках сексуальна дія, як така, пов'язана з метою не природно, а певним заданим зовні чином.

Аналіз мотиваційної сфери особистості демонструє, що в якості спонукальної сили поведінки виступають не лише самі потреби, а й інтереси, емоції, звички, що сформовані на основі потреби. Потреба та мета поведінки, що спрямована на її задоволення, зумовлюють реалізацію регулятивної функції мотивації. Характер мотивації визначається зазвичай на стадії формування мотиву, а в стадії обрання шляхів досягнення мети суб'єкт остаточно визначає можливість реалізації поведінки у відповідності зі своїми особистісними якостями та особливостями.

Контролююча функція мотивації поведінки набуває особливого значення на останніх етапах мотиваційного циклу. В структурі самоконтролю виділяють дві складові: контролююча та еталонна, тобто та що контролює і та, з якою порівнюють. До останньої відносять різні норми, а саме правові, етичні, естетичні і т. д.

Дослідження Ю. М. Антоняна та Є. Г. Самовічева свідчать про те, що мотиви поведінки реалізуються в двох формах: суб'єктивно-особистісній та поведінковій. Це повністю відноситься до сексуальної сфери особистості. Статевий акт може здійснюватися за різними мотивами, так само як один і той самий мотив може приводити до різних форм статевого акту [2].

На думку В. В. Криштала та С. Р. Григоряна, ця закономірність пов'язана з тими обставинами, що мотивація будь-якої поведінки, у тому числі і сексуальної, визначається не окремими рисами, а всією особистістю людини. Однак можна побачити певну залежність виду сексуальної поведінки людини від її превалюючих рис [5].

В. М. Покровський та Г. Ф. Коротько визначають час формування повноцінної сексуальної мотивації, що пов'язаний з фізіологічним розвитком жінок та розвитком їхнього сексуального сценарію. Сексуальна мотивація оформлюється пізніше за формування морфологічних ознак статі з відмінністю між чоловіками та жінками. У 25 % відсотків жінок сексуальна мотивація досягає повного розвитку до 25 років, у чоловіків раніше – до 20 років. У жінок статева мотивація досягає максимуму у віці 26-28 років і є відносно стабільною до 40-50 років, а потім стрімко спадає. У чоловіків сексуальна мотивація максимальна до 30 років, потім вона має хвилюподібний характер і починає поступово спадати, зникаючи у 60-70 років [9].

Сексуальні реакції та стани, сексуальний потяг та поведінка є особливими випадками емоційних реакцій та станів, мотивацій та мотивованої поведінки. В даній

статті ми наведемо розгляд концептуальних підходів до пояснення нейрофізіологічних механізмів емоційно-мотиваційної сфери.

У людини, як і у тварин, продукція та суб'єктивне переживання основних емоцій, до яких ми відносимо почуття сексуальної задоволеності або незадоволеності, розвиток "сенсорно-афективної" самосвідомості, визначається перш за все діяльністю мезоенцефалічних та лімбічних підкоркових структур та опосередковано пов'язаних з ними структур неокортексу. В структурі та функціях окремих підкоркових утворень можна виділити три основні компоненти: хабенуло-інтерпедункулярний комплекс, гіпокампальну систему та мигдалевидний комплекс. Функції хабенуло-інтерпедункулярного комплексу вивчені недостатньо, однак ряд відомостей дозволяє висунути гіпотезу про те, що зі всіх компонентів лімбічної системи діяльність саме цих структур тісно пов'язана з формуванням власне емоцій, як особливих суб'єктивних психічних феноменів [1].

Мигдалевидний комплекс тісно пов'язаний з еферентними та аферентними волокнами з різними підкорковими структурами та з алло- та неокортикальними зонами. До функцій мигдалевидного комплексу відносяться функції, що пов'язані з організацією та регуляцією емоційних та мотиваційних процесів, агресивності. Серед емоційно-мотиваційних функцій мигдалини надзвичайно важливе місце посідають аналіз та оцінка емоційно-асоційованих сенсорних образів. Це доводить той факт, що активність одиничних нейронів у тварин може вибірково залежати від емоційної та мотиваційної значущості стимулів, що з'являються в полі зору [12].

Сучасні дослідження з використанням позитронно-емісійної томографії дають право вважати, що передні структури скроневої долі (мигдалини, гіпокамп та скронева ділянка) відповідальні перш за все за так звану "оціночну процедуру", яка визначає оцінку емоційної значущості екстрацептивних сенсорних стимулів [13]. Таким чином, мигдалевидний комплекс може розглядатися в якості однієї зі структур емоційно-мотиваційної системи.

Організація провідних шляхів, що передають сенсорну інформацію, яка в свою чергу викликає сексуальне збудження, аналогічна іншим сомато-сенсорним системам. Репрезентація генітальної чутливості пов'язана з парацентральною регіонами кори головного мозку. Аферентні проекції поступають і до гіпоталамусу, і до інших підкоркових утворень. З парацентральної ділянки нервові волокна прямують до серединних лімбічних структур скроневої долі, тобто до мигдалини, гіпокампа та прилеглих ділянок лімбічної кори. Еферентні волокна направляються до гіпоталамусу. Зміна функцій гіпоталамічних структур відіграє важливу роль в розвитку порушень сексуальності. Так, за умов ураження гіпоталамічних структур відзначаються як гіпер-, так частіше і гіпосексуальність [1].

Діяльність мигдалевидного комплексу може забезпечувати формування складних патернів сексуальної поведінки. По-перше, саме завдяки роботі даного комплексу, відбувається організація комплексної емоційної та мотиваційної оцінки наявної ситуації та сенсорних стимулів, умовно-рефлекторно пов'язаних з сексуальною сферою, формування та відтворення у пам'яті, в кооперації зі скроневою областями неокортексу і гіпокампу, відповідних "сексуальних" асоціацій. По-друге, ініціюючи або гальмуючи (засобом впливу на лобно-центральної зони кори, гіпоталамус та базальні ганглії) "сексуально-орієнтовану" поведінку в залежності як від актуальної ситуації, так і від наявності та вираженості інших констатуючих мотивацій (що в цілому має гальмувати та обмежувати власне "біологічну" сексуальність).

Таке розуміння значення функції мигдалевидного комплексу в механізмах сексуальної поведінки підтверджується, з одного боку давно відомими фактами наявності при синдромі Клювера-Бюсі (тобто при білатеральній деструкції мигдалевидного комплексу) вираженої гіперсексуальності, і, з іншого боку, – наявністю гіпосексуальності у хворих на скроневу епілепсію, з переважуючою в них гіперактивністю лімбічних структур скроневої долі. В той же час більш складні дисфункціональні зміни у скроневих лімбічних структурах за наявності скроневої епілепсії можуть супроводжуватися різними сексуальними девіаціями, такими як фетишизм, ексгібіціонізм, вуайсризм та інші [10].

Якщо звернутися до фізіології мотиваційних процесів, то не можна обминути півкульну взаємодію. Окрім зв'язку власне емоційних процесів з правою та лівою півкулями, важливим буде сконцентрувати увагу на можливому зв'язку півкуль з "мотиваційними" процесами або з тим, що в теорії функціональних систем співвідноситься зі стадією прийняття рішень [8], тобто з процесами, завдяки яким на основі актуальних потреб, когнітивного аналізу, емоційних оцінок наявної ситуації та можливостей організації діяльності (таких компонентів, що передують стадії аферентного синтезу, як мотивація, здобутий досвід, обстановочна сигналізація та пускові стимули), в лобних зонах кори головного мозку формуються адекватні поведінкові патерни, або по-іншому, певна лінія поведінки. Ураження лівого мигдалевидного комплексу супроводжується значним підсиленням потреби в досягненні успіху, а ураження правого – прагненням до уникнення невдач. В інших дослідженнях встановлено, що у осіб з лівопівкульним типом нейрофізіологічного реагування спостерігається надмірна потреба в пошуковій діяльності [11].

В лівій півкулі формуються вербально-ідіаторні схеми сексуальної поведінки, які потім передаються до правої півкулі, в якій ці схеми перетворюються у відповідні моторно-рухливі патерни сексуальної активності. При цьому виникнення аномальних форм сексуальної поведінки розглядається як наслідок дефіцитарності нейрофізіологічних процесів формування в лівій півкулі "нормальних" вербально-ідіаторних схем сексуальної активності або як порушення передачі цих моделей в праву півкулю або як недостатність правопівкульних нейрофізіологічних механізмів, що перетворюють ці схеми в конкретні "сексуальні" дії.

Згідно з підходу, до якого звертається А. А. Ткаченко, півкульні нейрофізіологічні механізми регуляції сексуальної поведінки розглядаються в контексті сучасних уявлень про структуру лімбіко-кортикальних систем регуляції емоційних та мотиваційних процесів. Згідно з цим підходом, експресивне вираження сексуального збудження та оргазмічна реакція як особливі, часто довольні, форми емоційної експресії мають бути пов'язані в більшій мірі з активацією правої півкулі. Ліва півкуля пов'язана переважно з інтеріоризацією та реалізацією "нормальних" соціальних стереотипів сексуальної поведінки, а права – з засвоєнням та організацією індивідуальних форм та способів сексуальної активності. Аналіз емоційно-позитивних асоціативних "сексуальних" та "соціальних" образів (символів сексуального "успіху", еротички ті інших) має здійснюватися в більшій мірі в лівій півкулі, а аналіз аналогічних негативних асоціативних образів (символів сексуальної незадоволеності, некомпетентності, невдач, імпотенції та іншого) – в правій. Згідно з цією моделлю, можна очікувати, що "мотиваційні" процеси організації "досягнення" позитивних, у т. ч. і сексуально асоційованих, відчуттів домінують в лівій півкулі, а процеси

організації уникнення неприємних соціальних та сексуальних відчуттів – в правій [1].

Розглянувши фізіологічну основу мотивації сексуальної поведінки, перейдемо до різних типів класифікації сексуальної мотивації.

Оскільки статевий акт завжди поведінковий, мотиви здійснення окремих статевих актів так і їх регулярне здійснення відрізняються розмаїттям, тому виділяють різні типи сексуальної мотивації, зокрема: ігровий, гомеостабілізуючий, шаблонно-регламентований та генітальний [5].

Гомеостабілізуючий тип визначається тим, що після кожної сексуальної розрядки відбувається наростання сексуального збудження, що може супроводжуватися неприємними відчуттями порушення балансу. Тому кожен наступний сексуальний контакт є засобом зниження даного напруження. Ігровий тип характеризується гармонійним поєднанням романтичного та сексуального компонентів. Шаблонно-регламентований тип характеризується певними зобов'язаннями, а саме їх виконанням (подружні сексуальні зобов'язання, наслідування сексуальних традицій та стилів поведінки інших пар). До генітального типу, як правило, відносяться особи з низьким рівнем інтелекту, яким важко розрізнити збудження від потягу.

Дані типи сексуальної мотивації визначаються взаємодією спадкових, конституціональних властивостей людини з системою її поглядів, що вироблені в ході виховання.

Згідно з іншим підходом, оптимальними типами сексуальної мотивації, що сприяють гармонії партнерів, є взаємно-альтруїстичний та комунікативно-гедоністичний типи. Вони є такими етичними напрямками, що затверджують взаємну насолоду як найвищу цінність та основний мотив сексуальної поведінки партнерів. Взаємне прагнення подарувати насолоду одне-одному є рушійним началом, що визначає всі їх дії. В основі даного типу мотивації лежать 4 основні принципи: 1) взаємність; 2) альтруїзм; 3) комунікація; 4) гедонізм [5].

Згідно з класифікацією, запропонованою Б. Л. Гульманом, можна виділити такі типи мотивації сексуальної поведінки: легковажно-безвідповідальний (тип, що характерний для незрілих осіб з негативною соціальною аутоідентичністю); агресивно-егоїстичний (властивий особам з психопатіями); агресивно-аверсійний (характеризується зневажливим ставленням до жінок). Для безініціативних, навіюваних осіб характерним є пасивно-підкорюваний тип сексуальної мотивації. Генітальний тип превалює у осіб, що мають низький рівень інтелекту. Гомеостабілізуючий тип мотивації сексуальної поведінки направлений на усунення та розрядку сексуального збудження. Девіантофільний тип є характерним для всіх осіб з порушеннями психосексуальної орієнтації [3].

Підсумовуючи, можна зазначити, що дослідження типології сексуальної мотивації дає змогу отримати уявлення про дефіцитарну потребу, яка сприяє формуванню певного сексуального сценарію, дає інформацію про особистісні особливості жінки.

Подальші перспективи розробки поставленої проблеми ми вбачаємо в адаптації існуючих методик дослідження мотивації для дослідження типології мотивації сексуальної поведінки.

Досліджуючи особливості сексуальної мотивації в осіб з розладами особистості, що виступає предметом нашого вивчення, необхідно звернути увагу на диференціювання реальних та ідеальних цілей, уміння адекватно оцінювати ситуацію, формування аномальних мотивів, що є наслідком перетворення "засобів у цілі" [4]. Актуальним є аналіз особистісних смислів сексуального контакту у жінок з даного типу розладами.

Висновки:

1. Мотивація сексуальної поведінки – це фізіологічний механізм активації енграм зовнішніх об'єктів, що зберігаються в пам'яті, та які здатні задовольняти сексуальну потребу, яка наявна у конкретного організму, і інформацію о тих діях, які здатні призвести до її задоволення.

2. Сексуальній мотивації передують статевий потяг – це одна з форм суб'єктивного переживання людини, відображення її сексуальної потреби. Статевий потяг є першопочатковим етапом усвідомлення сексуальних потреб. При усвідомленні цих потреб статевий потяг переходить в іншу форму відображення потреби – сексуальну мотивацію.

3. Мотивація сексуальної поведінки виконує відображувальну, спонукальну, регуляторну та контролюючі функції.

4. В сексології необхідність аналізу мотиваційних аспектів сексуальної поведінки обумовлена двома обставинами: 1) емансипацією рекреаційних проявів сексуальності від прокреаційних; 2) зміною провідних мотивацій з віком.

5. Аналіз емоційно-позитивних асоціативних "сексуальних" та "соціальних" образів (символів сексуального "успіху", еротики тої інших) має здійснюватися в більшій мірі в лівій півкулі, а аналіз аналогічних негативних асоціативних образів (символів сексуальної незадоволеності, некомпетентності, невдач, імпотенції та ін.) – в правій. Згідно з цією моделлю, можна очікувати, що "мотиваційні" процеси організації "досягнення" позитивних, в тому числі і сексуально асоційованих, відчуттів домінують в лівій півкулі, а процеси організації уникнення неприємних соціальних та сексуальних відчуттів – в правій.

6. Різні класифікації виділяють різні типи сексуальної мотивації, зокрема: ігровий, гомеостабілізуючий, шаблонно-регламентований та генітальний; взаємно-альтруїстичний, комунікативно-гедоністичний типи; легковажно-безвідповідальний, агресивно-егоїстичний, агресивно-аверсійний, пасивно-підкорюваний, девіантофільний, гомеостабілізуючий, генітальний.

1. Анормальное сексуальное поведение / [А. А. Ткаченко, Г. Е. Венденский, А. В. Герасимов, Т. В. Петина] : под ред. А. А. Ткаченко. – М. : ГНЦССП им. В. П. Сербского, 1997. – 426 с. 2. Антонян Ю. М. Криминальная патопсихология / Ю. М. Антонян, В. В. Гульман. – М., 1991. – 248 с. 3. Балабанова Л. М. Судебная патопсихология (вопросы определения нормы и отклонений) / Л. М. Балабанова. – Д. : Сталкер, 1998. – 432 с. 4. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 346 с. 5. Кришталь В. В. Сексология. Учебное пособие / В. В. Кришталь, С. Р. Григорян. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 879 с. 6. Кудріна Т. С. Психология мотивации : підручник для студ. вищ. навч. закл. / Т. С. Кудріна. – К. : Київський університет, 2008. – 239 с. 7. Общая сексология. Руководство для врачей / [Г. С. Васильченко, И. Л. Ботнева, Ю. Ю. Винник, А. Нухоров, С. А. Овсянников, Ю. А. Решетняк] ; под ред. Г. С. Васильченко. – М. : ОАО "Издательство "Медицина", 2005. – 512 с. 8. "Отпечатки действительности" в системных механизмах деятельности головного мозга [Электронный ресурс] / К. В. Судаков. – режим доступа : <http://www.galactic.org.ua/Prostranstv/nf-3-1.htm> 9. Физиология человека / [В. М. Покровский, Г. Ф. Коротко, В. И. Коробин] : под ред. В. М. Покровского, Г. Ф. Коротко. – М. : ОАО "Издательство "Медицина", 1997. – Т. 2. – 368 с. 10. Эпилептические приступы оргазма [Электронный ресурс] / Л. О. Бадалян, П. А. Темин, К. Ю. Мухин ; режим доступа до джерела : <http://www.neuronet.ru/bibliot/b002/orgazm.html> 11. Хомская Е. Д. Нейропсихология / Е. Д. Хомская. – СПб. : Питер, 2007. – 496 с. 12. Leonard C. M. Neurons in the amygdala of the monkey with responses selective for faces / C. M. Leonard // Behav Brain Res. – London, 1985. – 386 p. 13. Eric M. Reiman. Neuroanatomical Correlates of Happiness, Sadness, and Disgust. – USA. The American Journal of Psychiatry, 1997.

Надійшла до редколегії 08.11.11

Н. Левус, канд. психол. наук, доц.

САМОСТАВЛЕННЯ У СТРУКТУРІ ПОВЕДІНКОВИХ ПРОЯВІВ ОСОБИСТОСТІ

В статті розглядаються проблеми самоставлення, пов'язані із поведінковими проявами особистості. За допомогою порівняльного, кореляційного та кластерного аналізів доводиться, що позитивне самоставлення супроводжується зниженням рівня суїцидального ризику та зростанням креативності. Прийняття себе, позитивне ставлення до себе забезпечує гармонійне існування та високий рівень самоідентифікації особистості. Вищий рівень самоставлення виявлено у молодших вікових категоріях, де воно базується на оптимістичній життєвій перспективі та творчому підході до розв'язання життєвих проблем.

The article focuses on the issue of self-regard connected with behavioural manifestations of personality. By means of comparative, correlation and factorial analysis it is proved that positive self-regard is accompanied by the decreasing level of suicidal risk as well as by creativity growth. Self-acceptance, positive attitude towards oneself ensures harmonious existence and high level of personality self-identification. Higher level of self-regard is revealed in younger age categories where it is based on the optimistic life prospects and creative approach to solving life problems.

Постановка проблеми. Аналіз соціальних проблем показує, що їх глибинні корені знаходяться не в економічній, політичній або соціальній сферах суспільства, а лежать в особистісній сфері і безпосередньо пов'язані з самосвідомістю людини, її ставленням до себе. Саме тому стає важливим розуміння самоставлення як цілісної особистісної характеристики, що забезпечує мотивацію поведінки і діяльності, сприяє повноцінному розвитку індивіда, зміні його позиції в суспільстві.

Сьогодні самоставлення розглядається як найважливіший елемент усієї внутрішньої структури особистості, як результат інтеріоризації провідних соціальних цінностей, що дозволяє орієнтуватися у світі матеріальної і духовної культури суспільства. Прийняття себе, позитивне ставлення до себе забезпечує гармонійне існування та високий рівень самоідентифікації особистості, підкреслює активну роль суб'єкта у формуванні позитивної Я-концепції. Таким чином, позитивне самоставлення є умовою психічного благополуччя і психічного здоров'я.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Термін "самоставлення" виник порівняно недавно і використовувався ученими для опису широкого спектру феноменів внутрішнього життя особистості. У психології про

самоставлення вперше заговорив О. М. Леонтьєв у 1974 р., до цього термін не зустрічався в науковій літературі. Стрижневим компонентом самоставлення автор визначав образ "Я" [3, с. 237-247].

Н. І. Сарджвеладзе уперше ввів "самоставлення" в науковий словник як спеціальне поняття, класифікуючи його як підклас соціальної установки. Розглядаючи феномен самоставлення, вчений відносить до його окремих сторін самопізнання, самооцінку, емоційне ставлення до себе, самоконтроль, саморегуляцію [6, с. 103-114].

Аналіз закордонних психологічних досліджень дає можливість зафіксувати розмаїття підходів до розв'язання даної проблеми. Зокрема К. Роджерс підрозділяє самоставлення на самооцінку (оцінку себе як носія певних властивостей і чеснот) і самоприйняття (прийняття себе як унікальної індивідуальності, яка має не тільки достоїнства, але й слабкі сторони і недоліки) [13, с. 43]. Р. Бернс вказує на тверду переконаність в імпонуванні іншим людям, впевненість у здатності до того чи іншого виду діяльності й на почуття власної значимості [9, с. 39]. Л. Веллс, Г. Марвелл говорять про почуття власної компетентності, прихильності й симпатії до себе [14, с. 101].

Натомість в дослідженнях Д. Дембо, С. Куперсмита, М. Розенберга самоставлення розглядається як своєрідна особистісна риса, що мало змінюється від ситуації до ситуації і навіть від одного вікового періоду до іншого [10]. В основі стійкості самоставлення лежать два основні внутрішні мотиви: мотив самоповаги і потреба в стійкості образу "Я".

Результати досліджень В. В. Століна показують, що захист себе від антипатії є найбільш важливим аспектом захисту самоставлення. Основою ж самоставлення, стверджує вчений, є потреба в самоактуалізації, коли власне Я стає визначальною умовою самореалізації [7, с. 252].

Теоретичні основи розуміння самоставлення як компонента самосвідомості були закладені І. І. Чесноковою, яка ввела в науковий обіг поняття "емоційно-ціннісне самоставлення" як специфічний вид емоційного переживання, в якому відображається власне ставлення особистості до того, що вона пізнає, розуміє, "відкриває" про саму себе [8, с. 54].

Дж. Хатті пише, що почуття власної гідності впливає на блокування і міру випуклості нашого сприймання. Людина, на думку дослідника, не сприймає себе і інших людей виключно на основі раціональних здібностей. Її самоставлення впливає на цілий спектр тих аспектів поведінки, які заслуговують на повагу й увагу. Людина з високим почуттям власної гідності найчастіше розглядає аспекти свого життя як важливі, вірить в їх реалізацію, її сприймання себе, своїх вчинків цілісніше й усвідомленіше [11, с. 49].

К. Роджерс зазначає, що базовою умовою прояву гнучкості особистості в оцінці себе як суб'єкта міжособистісних стосунків є її безумовне прийняття себе як особистості. Саме безумовне прийняття себе є основою повноцінного функціонування особистості, її відкритості внутрішнім переживанням. Воно забезпечує можливість сприймання людини себе й інших без спотворень і заперечень, взаємодії з іншими без захистів, тоді як умовне прийняття себе спричиняє нестійкість самоставлення, його залежність від оцінок інших людей [13, с. 39].

Проведений аналіз дозволяє твердити про існування різних точок зору на ставлення людини до себе: розуміння самоставлення як афективного компонента самосвідомості (самоставлення в структурі самосвідомості і самосприймання), як риси особистості (самоставлення в структурі особистості), як компонента саморегуляції (самоставлення в системі саморегуляції), як чинник впливу на сприймання інших людей (самоставлення в структурі міжособистісних зв'язків).

В психології представлена велика кількість досліджень, в яких встановлений тісний зв'язок між ставленням особистості до себе як до суб'єкта життєвих ставлень і її поведінкою (Р. Б. Бернс, С. Куперсміт, Дж. Хатті, С. Р. Пантелеєв, Н. І. Сарджвеладзе). У них зазначається, що висока самоповага особистості виступає умовою її максимальної активності, продуктивності в діяльності, реалізації творчого потенціалу, впливає на свободу прояву почуттів, рівень саморозкриття в спілкуванні. Позитивне стійке самоставлення лежить в основі віри людини у свої можливості, пов'язане з її готовністю до ризику, зумовлює оптимізм стосовно очікування успішності своїх дій [1, с. 68-69].

Негативне, конфліктне ставлення особистості до себе призводить до правопорушень, наркоманії, алкоголізму, агресивної і суїцидальної поведінки, воно пов'язане з неадаптивними, асоціальними формами поведінки і є однією з причин девіації [2; 4; 12], а також позитивно корелює з депресією [10, с. 331].

Мета дослідження. Таким чином, розглянуті підходи дозволили окреслити проблематику нашого дослідження, в якому ми спробуємо розкрити особливості впливу самоставлення на два діаметрально протилежних поведінкових аспекти – суїцидальну та креативну поведінку, а точніше, особистісні особливості, що сприяють формуванню першої чи другої.

Методики, використані в дослідженні. В емпіричному дослідженні особливостей самоставлення використовувалися наступні психологічні методики: Тест-опитувальник самоставлення В. В. Століна, Опитувальник суїцидального ризику Т. Н. Розуваєвої, Тест креативності Н. Вишнякової. Для опрацювання отриманих результатів застосовувалися такі методи математичної статистики: кластерний, порівняльний та кореляційний аналізи.

Група досліджуваних. Досліджувані становлять три групи, що різняться за віком та родом занять. Старша вікова група – це особи, що здобувають другу вищу освіту за фахом "Психологія". Вік цих досліджуваних коливається від 25 до 45 років. Більшість з них – це особи, що або не змогли реалізуватися в житті за першою освітою, або прагнуть досягти кар'єрного росту, здобувши ще одну освіту, а невелика частина – здобувають освіту для власного самопізнання та саморозвитку. Кількість досліджуваних у цій групі становить 54 особи.

Наступні групи молодші за віком і перебувають в одному віковому діапазоні: 18-20 років. Перша група – це студенти, що здобувають освіту психолога, перебуваючи на стаціонарному навчанні. Їх кількість дорівнює 52 особам. Друга група – студенти, майбутній фах яких стосується прикладного та декоративного мистецтва. До цієї групи увійшло 40 досліджуваних. Отже, загальна кількість досліджуваних – 146 осіб.

Таким чином, у нас утворилося три досліджувані групи, де за припущенням, рівень та якість самоставлення будуть різнитися. У старшій групі самоставлення зазнає трансформації у зв'язку із професійною перекваліфікацією. У першій молодшій групі самоставлення розвивається завдяки формуванню самосвідомості та самопізнання, чому сприяють навчальні курси з різних галузей психології. У другій молодшій групі самоставлення пов'язане з реалізацією свого творчого потенціалу.

Аналіз та інтерпретація отриманих даних. З метою виявлення відмінностей між досліджуваними групами було проведено порівняльний аналіз. Перевірка статистичних відмінностей між групами здійснювалася за допомогою тесту Шеффе (Scheffe Test).

Серед показників самоставлення суттєво відрізняється інтегральний показник самоінтересу ($p=0,239$ при $p<0,05$) та його субшкала ($p=0,0425$). Як і в першому, так і в другому випадку вищий рівень самоінтересу спостерігається у третій групі – студентів, що навчаються за спеціальністю "Психологія" (рис. 1).

Отже, у них вищий інтерес до власних думок та почуттів, готовність спілкуватися зі собою на рівних, впевненість у своїй цікавості для інших. Очевидно, що саме постійні заняття психологією спонукають їх до цього, адже вміння виявити себе базується на зацікавленості у собі як неповторній індивідуальності.

Це ж стосується і саморозуміння, рівень якого значно вищий у цієї групи студентів, в порівнянні з тими, хто здобуває другий фах ($p=0,0244$). Тут певним чином заперечується теорія І. С. Кона про зростання з віком вміння розрізняти свої особистісні риси. Проте, це може бути пов'язано з тим, що при оцінці рівня цієї якості молодші досліджувані були менш об'єктивними, вважаючи своє саморозуміння високим. Зазначимо, що при цьому не виявлено статистично значимих відмінностей між першою та другою групою, тобто між старшими студентами-психологами і молодшими студентами-декораторами ($p=0,8657$).

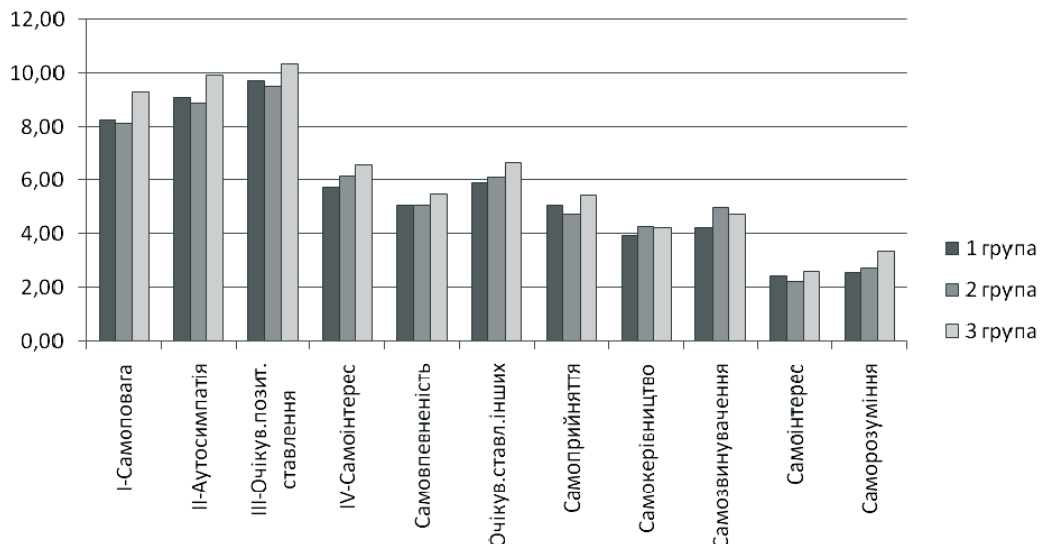


Рис. 1. Порівняння показників самоствавлення у трьох досліджуваних групах

У третьої групи значно нижчою, в порівнянні з цими двома групами досліджуваних, виявилися такі субшкали суїцидального ризику як демонстративність ($p=0,0068$ і $p=0,0140$) та унікальність ($p=0,0005$ і $p=0,0003$) (рис. 2).

Вони рідше намагаються привернути увагу оточуючих до своїх нещастя, домогтися співчуття і розуміння, не сприймають життєві ситуації як унікальні та не схожі на інші, що знижує рівень суїцидального ризику.

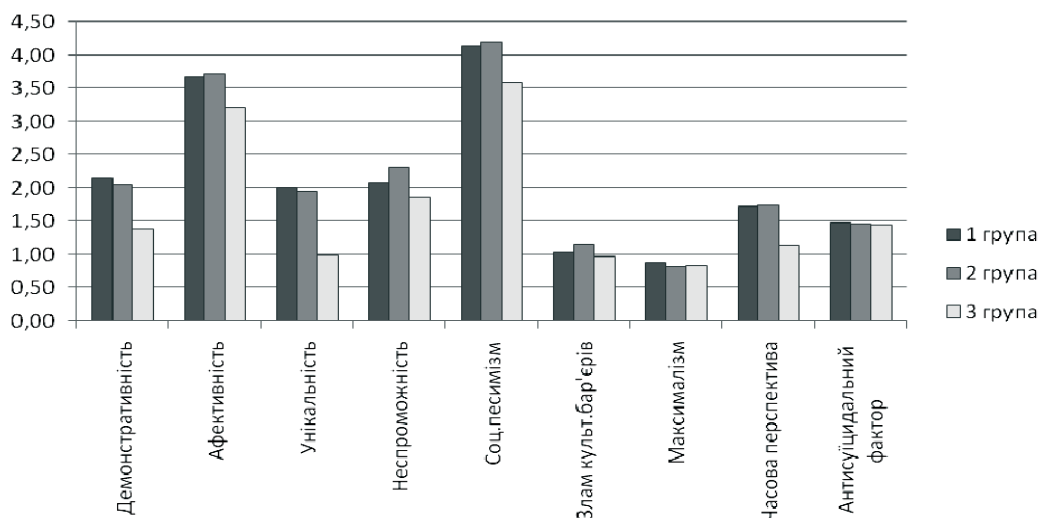


Рис. 2. Порівняння показників суїцидального ризику у трьох досліджуваних групах

Порушення часової перспективи як неможливість конструктивного планування майбутнього частіше має місце у студентів-декораторів, в порівнянні зі студентами-психологами віку ранньої дорослості ($p=0,0263$). Це може бути наслідком сильного заглиблення в теперішню ситуацію, глобального страху майбутніх невдач і поразок. Такі страхи можуть усуватися завдяки зростанню рівня саморозуміння, а отже, і самоствавлення.

Розглянемо відмінності між групами за творчими показниками. Оригінальність виявилася нижчою у другій групі, до якої входять студенти, що студіюють декоративно-прикладне мистецтво, в порівнянні з першою групою, що охоплює осіб, які здобувають другу освіту ($p=0,006$). Ці результати, на перший погляд є досить несподіваними, але можуть бути пояснені меншим досвідом та освіченістю молодших студентів. Це підтверджується також і тим, що між двома молодшими групами відмінностей не виявлено (рис. 3).

Почуттям гумору різняться між собою студенти-психологи та студенти-декоратори. У перших результати за цим показником є вищими ($p=0,0035$). Почуття

гумору в даному випадку може підтримувати позитивний загальний емоційний фон, на якому базується позитивне самоствавлення. Загалом, у досліджуваних студентів-психологів виявився вищий рівень самоствавлення, що супроводжується низьким рівнем суїцидального ризику та високим рівнем креативності.

Якщо розглядати кореляційний аналіз зведених результатів всіх трьох груп, то можемо простежити закономірності взаємозв'язків самоствавлення з показниками інших тестів. При $p<0,05$ результати показали суттєві кореляції із чотирма показниками тесту креативності, а саме, оригінальністю ($r=0,226$), інтуїцією ($r=0,298$), почуттям гумору ($r=0,229$) і творчим ставленням до діяльності ($r=0,358$). Це підтверджує нашу гіпотезу про те, що самоствавлення прямо пов'язане із креативністю, адже творче самовираження піднімає цінність особистості у власних очах. Разом з тим, позитивне самоствавлення допомагає досягати успіху у творчій діяльності, проявляти оригінальність думок та дій.

Інтегральний показник самоствавлення та його субшкали обернено корелюють із восьми показниками опи-

тувальника суїцидального ризику, серед яких – демонстративність, афективність, унікальність, неспроможність, соціальний песимізм, часова перспектива, суїцидальний фактор. Отже, більшість емоційних та поведінкових проявів, що можуть призвести до суїцидальної поведінки, не узгоджуються із позитивним самостав-

ленням, самоповагою, самоінтересом та очікуванням позитивного ставлення до себе від інших. На основі цього можемо зробити висновок, що підвищення внутрішнього почуття "за" себе, розвиток вміння розуміти самого себе, довіряти собі сприятимуть корекції суїцидальних намірів.

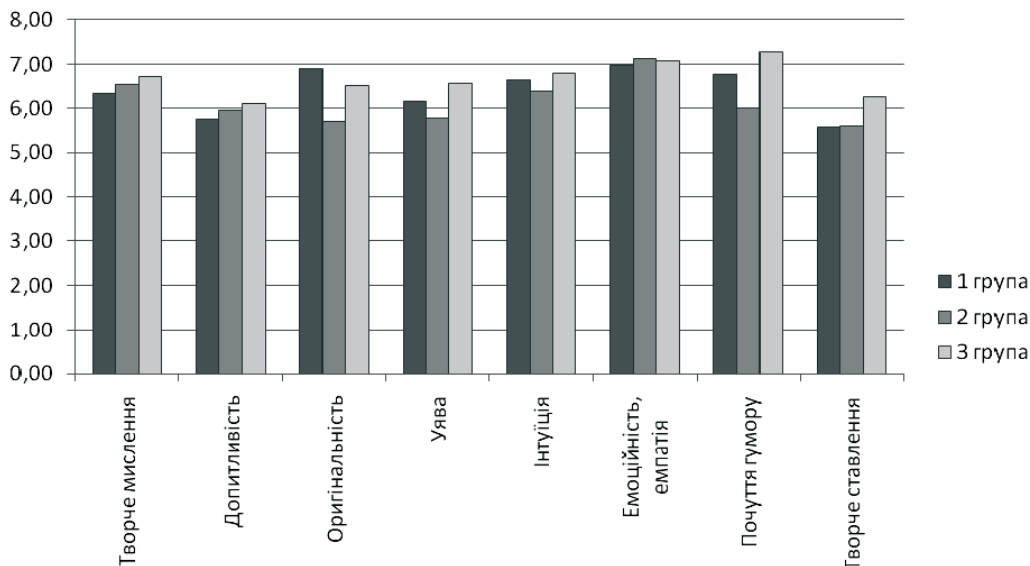


Рис. 3. Порівняння показників креативності у трьох досліджуваних групах

Для повнішого з'ясування суті самоставлення ми провели кластерний аналіз, який дозволив виділити три групи з різним рівнем та різними аспектами самоставлення. За основу поділу бралися інтегральні шкали самоставлення, де досліджувані з високими результатами

утворили третій кластер, досліджувані із середніми результатами – перший кластер, а до третього кластера було віднесено досліджуваних з низькими результатами за Тестом-опитувальником самоставлення (рис. 4).

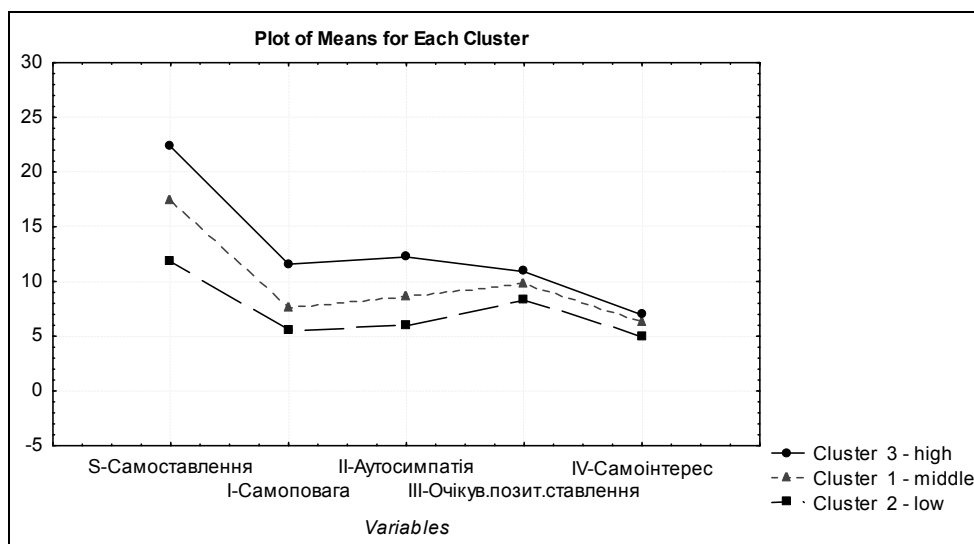


Рис. 4. Кластери, виділені за інтегральними шкалами самоставлення

До групи з високими результатами за самоставленням (3 кластер) увійшло 49 % студентів-психологів, 30% студентів, що здобувають другу вищу освіту, та 21 % студентів-декораторів. До групи з низькими результатами за самоставленням було віднесено 39 % студентів, що проходять перекваліфікацію, 33 % студентів, що вчаться за спеціальністю "Прикладне та декоративне мистецтво", і 28 % тих, хто здобуває спеціальність "Психологія".

Подальше порівняння результатів за тестом Шеффе показало, що досліджувані з різним рівнем самоставлення відрізняються і за певними проявами, що стосуються суїцидальної чи креативної поведінки. Група з високим рів-

нем самоставлення має нижчі результати за шкалами суїцидального ризику та вищі результати за показниками креативності. Загалом у поведінці вони проявляють меншу демонстративність, афективність, неспроможність, що можуть супроводжуватися відчуттям унікальності ситуації та порушенням часової перспективи. Натомість, групи з середнім та низьким рівнем самоставлення частіше проявляють прагнення привернути увагу оточуючих, домагаючись співчуття і розуміння власних бід. Така поведінка базується на домінуванні емоцій в оцінці ситуації, зменшенні можливості конструктивного планування майбутнього, страху майбутніх невдач (рис. 5).

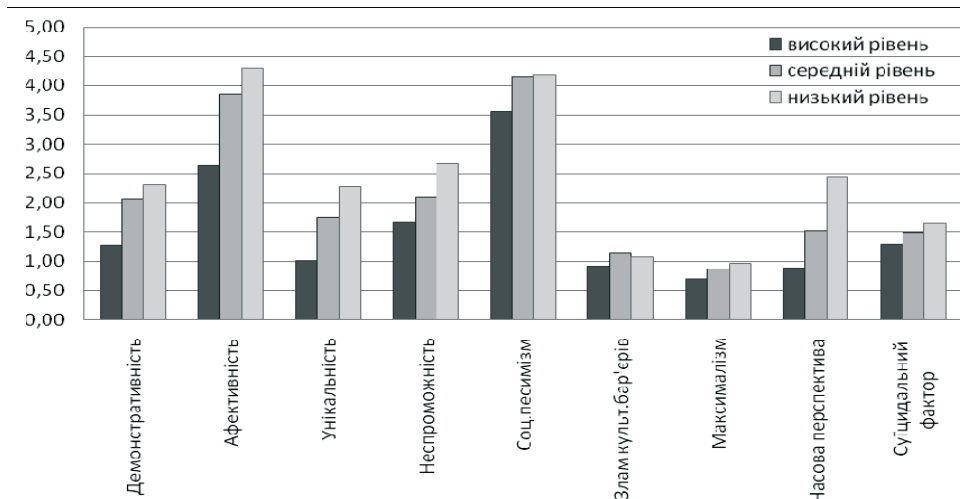


Рис. 5. Показники суїцидального ризику у групах з різним рівнем самоставлення

Що стосується творчих проявів, то досліджувані з високим самоставленням і самоповагою, мають вищий рівень творчого мислення і творчого ставлення до діяльності, на відміну від досліджуваних із середнім самоставленням. Група з високим рівнем позитивного став-

лення до себе також суттєво відрізняється від групи із низьким його рівнем за показником творчої інтуїції, яка допомагає креативно на інтуїтивному рівні розв'язувати складні життєві проблеми та уникати невдач (рис. 6).

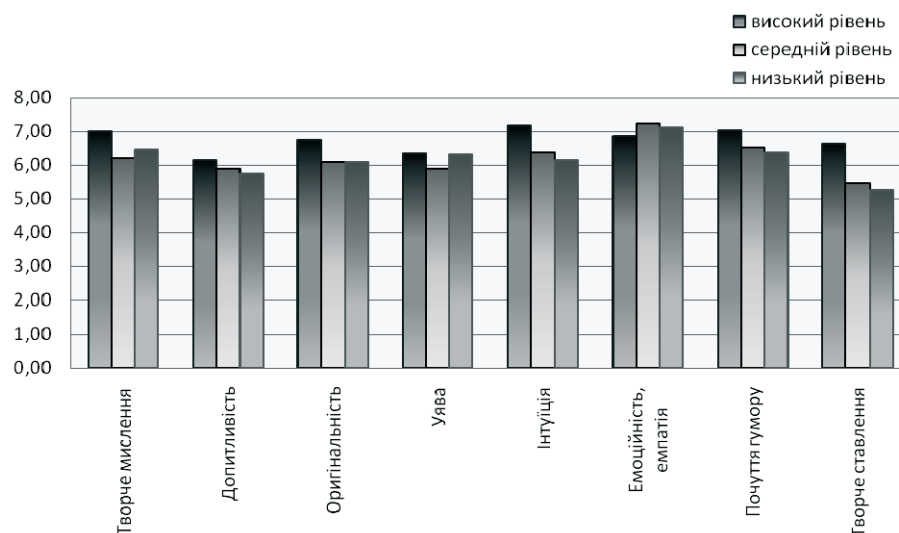


Рис. 6. Показники креативності у групах з різним рівнем самоставлення

Кореляційний аналіз був проведений для кожного виділеного кластера, проте найбільше суттєвих кореляцій між самоставленням та іншими показниками було виявлено саме для групи з високим його рівнем. Саме тому звернемо увагу на істотні кореляції, що виділилися в результатах цієї групи.

Інтегральний показник самоставлення обернено корелює із трьома шкалами Опитувальника суїцидального ризику: афективністю ($r = -0,314$ при $p < 0,05$), неспроможністю ($r = -0,291$) та соціальним песимізмом ($r = -0,417$). Таким чином, зростання позитивного самоставлення супроводжується зниженням готовності надміру емоційно реагувати на психотравмуючу ситуацію, усуненням почуття некомпетентності, неспроможності, переорієнтовує в позитивний бік сприймання світу як ворожого (рис. 7).

Показник самоповаги зворотно взаємопов'язаний із афективністю ($r = -0,352$), соціальним песимізмом ($r = -0,445$) і максималізмом ($r = -0,306$) як шкалами суїцидального ризику. Віра у свої сили, здібності, почуття можливості контролювати своє життя, розуміння самого себе сприяють усуненню надемоційного сприймання негативних ситуацій,

афективної фіксації на невдачах, що в крайніх варіантах може призводити до "естетизації смерті".

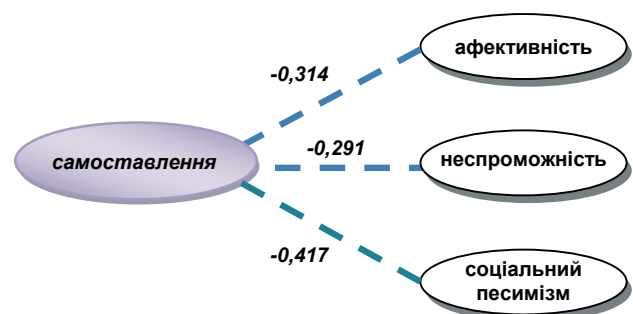


Рис. 7. Кореляція самоставлення із суїцидальними субшкалами

Звернемося до аналізу кореляційних результатів Тесту креативності. Тут самоставлення суттєво пов'язане із почуттям гумору як можливістю емоційно легко сприймати складні ситуації ($r = 0,395$ при $p < 0,05$).

Шкала аутосимпатії як схвалення себе в цілому і в суттєвих деталях, довіра до себе і позитивна самооцінка прямо корелює із творчою уявою ($r=0,337$), інтуїцією ($r=0,363$), почуттям гумору ($r=0,272$) та обернено – із емоційністю й емпатією ($r=-0,287$). Симпатія до власного "Я" сприяє прояву креативного підходу, вмінню оригінально та гнучко вирішити поставлені сьогоднішнім завданням (рис. 8).

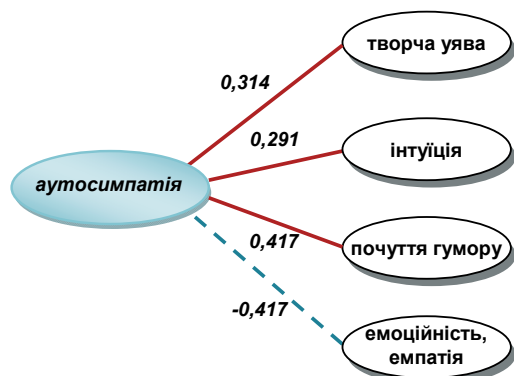


Рис. 8. Кореляція аутосимпатії із креативними показниками

Як бачимо, кореляційний аналіз підтвердив нашу гіпотезу про те, що позитивне самоставлення супроводжується самоповагою до власної особистості, ставленням до неї як до найвищої цінності, що зменшує ризик виникнення суїцидальних намірів. Разом з тим, високий рівень самоставлення взаємопов'язаний із креативними проявами, зокрема, творчою уявою, інтуїцією та вмінням з гумором підходити до життєвих негараздів.

Висновки. Отже, в психології самоставлення розглядається як складне когнітивно-афективне утворення, зрілість якого визначається якістю взаємозв'язку і мірою узгодженості його складових. Його структура складається з двох компонентів: раціонального і емоційно-ціннісного ставлення до себе, тобто переживання і оцінки власної значущості.

Самоставлення відіграє важливу роль у поведінкових та емоційних проявах людини. Негативне самоставлення часто призводить до виникнення суїцидального ризику на основі зниження самоповаги, аутосимпатії та самоінтересу. Позитивне самоставлення супроводжується зростанням рівня креативності. Вона виступає як певне вміння, що допомагає долати кризові ситуації та сприяє усуненню особистісних особливостей, пов'язаних із схильністю до самогубства. Серед креативних умінь та здібностей на перший план тут виступають творчий підхід, допитливість та творча інтуїція.

Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що самоставлення – це важлива психологічна категорія, яка тісно пов'язана з пізнавальною та моральною сферами особистості й займає центральне місце в психологічній регуляції діяльності. Через зріле ставлення до себе людина може реально впливати на хід свого життя і життя інших людей, розумно організовувати процес життя, передбачати життєві події та їх результати.

1. Колышко А. М. Психология самоотношения : Учебн. пособие / А. М. Колышко. – Гродно : ГрГУ, 2004. – 102 с.
2. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Изд-во политической литературы, 1984. – 333 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1978. – 4. Налчаджян А. А. Я-концепция / А. А. Налчаджян // Психология самосознания : Хрестоматия. – Самара : Издательский дом "БАХРАМ-М", 2000. – С. 270-332.
5. Пантелеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантелеев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 110 с.
6. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1983. – 206 с.
7. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.
8. Чеснокова И. И. Проблема сознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.
9. Burns R. B. Self-concept development and education / R. B. Burns. – London : Holt, Rinehart & Winston, 1982.
10. Coopersmit S. Ten antecedents of self-esteem / S. Coopersmit. – N.Y. : Freeman, 1967. – 345 p.
11. Hattie J. Self-Concept / J. Hattie. – Hillsdale, New Jersey Howe and London, 1992. – 436 p.
12. Kaplan H. B. Self-Attitudes and Deviant Behavior / H. B. Kaplan. – Pacific Palisades, Calif., 1975.
13. Rogers K. R. Psychotherapy and personality change / K. R. Rogers, R. F. Dymond. – Chicago, 1954. – 344 p.
14. Wells L. E. Self-Esteem. Its conceptualization and measurement / L. E. Wells, G. Marwell. – London, 1976. – 234 p.

Надійшла до редколегії 06.11.11

О. Міщенко, канд. психол. наук

АГЕНТИ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ

Гендерна соціалізація дошкільників є одночасно складною і дуже важливою проблемою, від її вирішення залежить майбутнє кожної дитини. Гендерні ролі, які людина засвоює в дитинстві, впливають на кожну людину, на кожну сім'ю, на все суспільство.

Gender socialization of children preschool age is a complex and important problem at the same time, future of each child depends on its solution. Gender roles the man adopt in a childhood govern each man, each family, all society.

Поняття "гендер" є одним із базових у соціальній психології, етнопсихології, психології сім'ї, оскільки гендерна стратифікація пронизує всі сфери суспільного життя: функціонування сім'ї, культурно-освітніх закладів, структуру економічного виробництва, політичного державотворення тощо.

Гендерна соціалізація це засвоєння та відтворення притаманних певному соціальному довіччю статево-піввіднесених нормативів поведінки.

Цивілізація створила систему поведінкових приписів, взірців, моделей поведінки (від іграшок до соціальних видів діяльності), прийнятних для хлопчиків і дівчаток, чоловіків і жінок. Наслідком її є освоєння гендерної культури як системи стандартів, нормативів поведінки.

Творцями нормативних приписів є люди, які живуть у певних соціально-економічних умовах, мають свою релігійну, національно-культурну спадщину, вироблені сторіччями шлюбно-сімейні традиції, звичаєвість. Саме

завдяки цьому кожен народ виховує дітей, готує їх до виконання статевих ролей, передусім сімейних: подружніх, батьківських, родинних, громадянських (професійних, політичних, культурно-освітніх).

Процес гендерної соціалізації є співпрацею досвідчених чоловіків і жінок з дітьми у набутті ними важливих для життя в дорослому світі статево-відповідних знань, умінь, навичок. Набуття гендерної ідентифікації та освоєння певного типу статево-рольової поведінки активізують такі важливі психологічні механізми, як спрямування, моделювання, підкріплення та пізнання.

Стать і гендер є гранями, аспектами людської особистості, а не абсолютно самостійними речами. Через це вони взаємопов'язані і взаємодоповнюють.

Схильність жіноцтва до обслуговуючої праці простежується і в дитячих малюнках, на яких діти зображують свою сім'ю, рідних. Майже на кожному з них мама пореється на кухні, бабуся в'яже або шиє, приби-

рає. У переважній більшості дитячих сюжетів батько читає газети або дивиться телевізор. Щоправда, іноді татів-батьків зображають під авто або поряд з іншою технікою. Проте характерні для мам і тат справи здебілого розведені на два полюси.

Первинною, домінуючою роллю, з якою ідентифікують дівчаток, є мати, що формує у дівчинки образ материнства та відповідну гендерну поведінку. Дитячий ідеал матері певною мірою опосередковує гендерну поведінку і хлопця, з якою він підсвідомо порівнює свою подругу, наречену, дружину, майбутню матір своїх дітей.

З дорослішанням підлітки освоюють нові гендерні ролі. Образ жінки, наприклад, значною мірою починають доповнювати героїні популярних серед юнацтва журналів, які орієнтують дівчаток на ролі "крутої", стильної дівчини, сексуальної партнерки, вмілої господині тощо, обминаючи ролі громадські, соціальні.

У громадській думці утвердився чіткий розподіл сімейних ролей між чоловіком і жінкою: "слабка" стать опікує, доглядає, виховує, а "сильна" – заробляє, утверджується професійно, керує.

Різниця у вихованні хлопчиків і дівчаток є первинним механізмом диференціації гендерних ролей. Коли дитині виповнюється рік, вона починає ідентифікувати себе за статтю і чітко відповідає: "я – хлопчик", "я – дівчинка". У п'ять років дитина вже чітко засвоює гендерні ролі чоловіків і жінок у суспільстві. Дуже добре це можна побачити, якщо дати завдання дітям намалювати свою родину у вихідний день. Своїх рідних, маму, тата, бабусю, дідуся діти зображують у стереотипізованих гендерних ролях. Частіше за все мама і бабуся пораються на кухні, тато і дідусь проводять час біля телевізора. Чому так відбувається, що жіноча стать більше часу і сил приділяє домогосподарству ніж чоловіча? Чому чоловіки мають більше вільного часу, який можна використати на себе, на спілкування з друзями, на спорт, на відпочинок, для самореалізації? Як відбувається процес засвоєння опікувальної ролі дівчатками, які ростуть поряд з хлопчиками в одних тих самих сім'ях? Адже, при народженні дитини всі батьки бажають, щоб їх малюк незалежно від статі був вільним і щасливим, щоб він отримав гарну освіту і став професіоналом у дорослому житті, щоб він був любимим і сам любив, щоб не потерпав від дискримінації і нерівноправ'я. Але саме батьки і починають цей складний процес гендерної соціалізації дитини. Глибоко відрізняється сама манера спілкування дорослих з маленьким хлопчиком і маленькою дівчинкою. До хлопчика звертаються бадьорим голосом, більш гучнішим, завжди підкреслюючи, що хлопцю треба бути сміливим, сильним, мужнім, тому йому дістається менше пестливих і ласкавих слів. Дівчинка навпаки, отримує більше ласкавих слів, більше пестощів, родичі будуть розмовляти з нею лагідним, ніжним тоном, звертаючи увагу на її красу, тендітність, привабливість. На день народження дівчатка і хлопчики отримують різні побажання від родичів. Хлопцю побажають бути міцним, сильним, розумним, дівчинці – красивою, чарівною, ніжною. І подарунки вони отримують теж різні. Дівчаткам дарують іграшки, які треба годувати, загортати, одягати одним словом – обслуговувати. Хлопчикам дарують механічні іграшки, які можна розбирати і збирати, які рухаються, які можна використовувати в різних іграх за різним призначенням. І ще дуже важливо іграшки, які отримують хлопчики сприяють розвитку логічного мислення, а дошкільний вік, як відомо, це дуже важливий час у інтелектуальному розвитку дитини.

Саме у сім'ї маленька дитина починає засвоювати особливості чоловічих та жіночих ролей. Маленька дитина завжди ідентифікує себе зі статевовідповідним дорослим у своїй родині: дівчинка з мамою, хлопчик з

татусем. Тому, повторюючи дії батька і матері діти починають пізнавати розподіл та ієрархізованість статевих ролей. У дорослому віці людина, сповідуючи гендерні взірці засвоєні в дитинстві, відтворює модель поведінки своїх батьків. Продовжуючи все життя дотримуватись сформованих уявлень про гендер, людина передає гендерні стереотипи своїм дітям, навіть не усвідомлюючи, що цим програмує майбутнє дитини.

Батьківська сім'я є первинним, проте не єдиним агентом гендерної соціалізації, її здійснюють також дитячі освітні заклади, однілітки, ЗМІ.

На полицях книжкових магазинів, у вітринах кіосків можна знайти безліч видань, які створені саме для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Отже, ми пропонуємо стисло переглянути деякі з них.

Обкладинка журналу "Горміти" № 10-11, листопад 2011 р. (російська мова) презентує його, як "Настільний журнал повелителя стихій", тим самим даючи нам зрозуміти, що журнал створений для хлопчиків, які добре читають. На сторінках журналу можна знайти багато різної інформації. Головні герої журналу "Горміти" – "Воїни Горма" ведуть "жорстокі війни за свободу острова". Вони "сміливі", "відважні", "наполегливі", "не бояться перешкод", "володіють мудрістю", у них є "сила", "ловкість", "спостережливість", "зустрічають загрозу озброєними". Завдання і головоломки, які містяться на сторінках журналу, спрямовані на виховання саме цих якостей у читачів журналу. Так, на сторінці "Академія горміта!" (с. 6-7) розташовані головоломки ("Кришталева тропка!", "Кольоровий шифр!", "Випробування лорда!", "Збільшений план!"), вирішуючи які хлопчики розвивають логічне мислення, пам'ять, увагу, спостережливість. Такі завдання "Твердиня Клана Землі!", "Фарби життя!", "Неперевершене мистецтво!" полягають у малюванні агресивних істот темних кольорів, войовничо налаштованих. Мова журналу нагадує накази: в тексті зустрічається багато знаків оклику ("Знайди шлях у лабіринті!", "Розшукай, які шматочки мозаїки випали і звідки!", "Щоб врятувати Горм, тобі знадобиться не тільки сила і спритність, але й спостережливість, герої!", "Якщо хочеш стати Захисником Планети – надсилай листи з малюнками!")

У грі "Підкорювачі неба!" (с. 4-5) є завдання для аналізу своїх сильних і слабких особистісних якостей. Такі завдання допомагають хлопчику подивитись на себе "самокритичним оком", визначити недоліки у своїй поведінці, вирішити які з особистісних якостей слід розвивати, а які слід виправити.

Добре, що автори журналу створили конкурс юних читачів. Проте, хочеться зазначити, що у конкурсі малюнків "Клуб Гормітів" (с. 48-51) прийняли участь 18 хлопців і нема роботи жодної дівчинки. На малюнках дітей зображені войовничі істоти чоловічої статі, які б'ються один з одним, виказуючи агресію і демонструючи фізичну силу. Одностатева спрямованість журналу позначилась на нерівномірному зображенні чоловічої та жіночої статі. Отже, зображень чоловіків – 107, зображень жінок – 9. Представники і жіночої, і чоловічої статі мають войовничий вигляд, агресивно налаштовані. В журналі нема усміхнених істот. Кольори журналу темні, малюнки справляють дуже гнітуче враження.

На останній сторінці журналу хлопцям пропонується виготовити, за допомогою дорослих маску "Незламного воїна Землі", одягнути її і сказати: "Я – Кам'яний Бивень, для мене нема перешкод!"

Ось ще один статеворієнтований приклад "журналу для дівчаток" "Чарівна Принцеса" № 11 (51), листопад 2011 р. (українська мова) Напис на другій сторінці журналу "Цей казковий журнал належить: Чарівна

Принцеса (напиши своє ім'я на магічному поросі) " підказує читачам, що хазяйкою цього видання має бути аж ніяк не учениця, подруга чи однокласниця, а тільки дівчинка-принцеса.

Казкові сюжети журналу присвячені таким Чарівним Принцесам, як Русалочка Аріель, Жасмин, Бель, Білосніжка. В "захопливих історіях" Чарівні Принцеси приймають участь у парадах (с. 7), відвідують бали (с. 14), збираються на романтичну вечерю (с. 24, 25), готуються до балу (с. 17), підбираючи відповідні аксесуари. Словом, та сама тематика, що у вищезгаданому виданні "Клуб-Winx". Такі самі за традиційною спрямованістю завдання, на кшталт "Романтична історія", "Слова любові", "Лист коханому", "Гарний танець" (с. 32-33). Дівчаткам, наприклад, пропонують потренувати пам'ять запам'ятовуючи аксесуари для балу (сумочка, намиста, сережки, туфельки, тіара, брошка) (с. 17), або порахувати танцюючих на балу (с. 15). Автори пропонують дівчинці допомогти героїні на ім'я Бель "зібратися на романтичну вечерю" розфарбувавши "аксесуари за власним смаком (рукавички, віяло, сумочку, перстень, сукню) (с.24-25)". Зазначимо, що одностатева орієнтація знаходить свій вияв також в нерівномірному представленні зображень чоловічої – 9 та жіночої – 105 – статей. Переважна більшість малюнків журналу виконано у яскравих статевотипових рожево-блакитних тонах. Які перспективи очікують дівчинку – змагання, нові подорожі, екскурсії? На останній сторінці журналу вміщений ще один секрет маленької принцеси: "В один прекрасний день ти зустрінеш свого принца". Виникає питання: "Звідки ж прийде той загадковий принц, якого так чекає маленька дівчинка-принцеса?" Можливо з країни "Гормітів", тільки тоді він не буде схожим на "чарівного принца", він буде схожий на "Горміта" і буде поводитись, як "Горміт". А якщо і прийде, то чи буде відповідати особистість дівчинки його інтересам, знанням, умінням. Чи не буде він нудитися спілкуванням з особою, інтереси якої зводяться до моди, прикрас та розваг?

Що мали на увазі автори журналу, коли весь час спрямовували думки і дії маленької дівчинки на пошуки "свого принца", на підготовку до балу та до романтичної вечері? Чому б дівчинці не піти навчатися, чи зайнятися цікавою справою, замість підготовки до "балів", "парадів", "романтичних вечерів"? Чому журнал спрямовує дівчинку на не дитячі діяльності, а весь час намагається нав'язати поведінку дорослої жінки за допомогою таких завдань "Романтична історія", "Слова любові", "Лист коханому"?

Через такі журнали дорослі починають процес розподілу хлопчиків і дівчаток на дві групи з різними цінностями, інтересами, мотивами. Але у житті не можна відокремити чоловіків від жінок, юнаків від дівчат. Ми живемо у єдиному просторі і треба вчити дітей дошкільного віку співіснувати разом, поважаючи інтереси інших членів суспільства, допомагаючи один одному.

Гарним прикладом журналу, який несе користь і хлопчикам і дівчаткам є журнал "Веселі ідейки" № 11, листопад 2011 р. (російська мова). На обкладинці журналу напис "Для юних чарівників", що дає можливість батькам та вихователям використовувати цей журнал як для роботи з хлопчиками так і з дівчатками. "Слово редактора" та "Слово психолога" налаштовують батьків та педагогів на спільну діяльність з дітьми не залежно від їх статевої приналежності, тому що кожній дитині потрібна допомога дорослого на складному шляху зростання.

У завданнях, які пропонуються на сторінках журналу, звернення весь час іде до дитини без підкреслення її статевої приналежності, це дуже добре, тому що не спрямовує читачів на виконання завдань відповідно зі своєю статтю. Діти різних статей, як хлопчики так і дівча-

тка люблять займатись творчими справами і їм подобається шити пташку, щоб прикрасити сумочку для себе або подарувати її мамі, ліпити осіннього ангела з солоного тіста для подарунка рідним чи знайомим, прикрашати ванну кімнату гарними малюнками. У завданні з виготовлення обручу для зачіски з гарними квіточками дається пояснення, що обруч допоможе підкреслити індивідуальність, а ще він може бути гарним подарунком для мами, подруги або сестрички, тобто цей вид прикрас можуть виготовляти не тільки дівчата, а й хлопці.

Дуже добре, що такі завдання, як "майструємо квіти – сердечка", "Чарівний замок", малюємо "Веселих морячків", виготовляємо листівку "Осіннє натхнення", ліпимо "Осіннього ангела" подані так, що їх можуть виконувати як дівчатка так і хлопчик. Ці завдання розвивають моторику рук, посидючість, відчуття прекрасного, уміння працювати разом і ще багато гарних навичок, які будуть потрібні дітям при підготовці до школи.

Не залишили поза увагою автори і обслуговуючу працю. Завдання по приготуванню "Істівних мухоморів" зацікавить і хлопчиків і дівчаток. Автори не стали робити наголос на тому, що дівчатка це "майбутні господині", і їхня справа "годувати родину" і, що це завдання саме для них, а навпаки, подали матеріал дуже яскраво і цікаво, так що кожній дитині як дівчинці так і хлопчику буде цікаво разом з батьками приготувати цю страву.

У розділі "Весела наука" "Лабораторія наукових розваг" (<http://www.veselanauka.com/>) хлопчик і дівчинка разом готуються до Хеллоуїну. Це свято нове для нашого суспільства, але з кожним роком набуває все більшого розголосу. Головна ідея цього свята у тому, що добро перемагає зло. Свята люблять і дівчатка і хлопчики, тому дуже добре, що автори на сторінках журналу подають гарний приклад співпраці дітей різних статей у період підготовки до Хеллоуїну.

На останніх сторінках журналу є дуже зворушлива історія Мариси Руданської (<http://www.smugasta.sumno.com/>) про туриста з добрим серцем, який допоміг здійснити подорож пташці ківі, яка не має крил, як інші птахи, і тому не може сама далеко мандрувати. Важливо, що такі якості як доброта, бажання допомогти, уміння спілкуватися, проявляє в цій історії чоловік-турист, подаючи приклад хлопчикам.

Прикладом гендерного рівноправ'я можуть слугувати зображення чоловіків та жінок на сторінках журналу. Так, представники різних статей представлені у зображеннях порівну (чоловіків зображено 16, жінок зображено 16). Хочеться відмітити присутність на сторінках часопису зображення чоловіка, у ролі батька з дитиною (1 зображення), і жінку у ролі матері (1 зображення). На жаль, наші журнали дуже рідко друкують зображення повної сім'ї, де були б разом мама, тато, діти. Такі зображення можуть стати для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку гарним прикладом взаємодії різних статей у сімейному житті.

Висновки. Людина приходить у цей світ, щоб бути щасливою і вільною, щоб не потерпати від дискримінації і насильства. Гендерні стереотипи, які на сьогодні існують в суспільстві, несуть загрозу як для жінок так і для чоловіків. Нема жодного стереотипу, в якому не було б негативної сторони. Привчаючи дівчинку з одного боку до опікуючої праці, а з іншого до життя в образі "феї", дорослі ставлять під загрозу її щасливе майбутнє. Опікуючись чийось життям, не розвиваючи своїх особистих якостей, жінка буде все життя відчувати свою залежність від когось та свою "вторинність". Якщо ж вона буде жити в ілюзорному світі фей, де буде займатись тільки зачісками, модою, своєю зовнішньою привабливістю в ущерб особистісному розвитку, то ре-

зультат буде той самий: повна нереалізованість як особистості у майбутньому. Якщо ж хлопчика орієнтувати весь час на досягнення образу "супергероя", то в майбутньому можна отримати людину із зламанною долею. Чи слід так по різному виховувати дітей? Можливо треба навпаки вчити їх гратися і працювати разом, вчити домовлятися, ділитися іграшками, разом виконувати завдання вихователя. Тому, що у дорослому житті їм треба буде разом жити в одному суспільстві, разом створювати сім'ї, разом виховувати дітей.

Отже, на нашу думку, завдання батьків і педагогів полягає в тому, що треба більш критично ставитись до того, які книжки, журнали, передачі цікавлять дітей, чого вони можуть навчитися переглядаючи ті чи інші журнали, яку користь несуть в собі телевізійні передачі. Не треба думати, що хтось інший краще знає, що потрібне

дітям дошкільного і молодшого шкільного віку. Треба бути дбайливими і мудрими вихователями, щоби вчити хлопчиків і дівчаток співпрацювати разом, поважати один одного, допомагати один одному і разом допомагати тим, хто потребує допомоги.

1. Говорун Т. В. Гендерна психологія. Навчальний посібник / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К.: Видавничий центр "Академія", 2004. – 308 с. 2. Дороніна Т. О. Теоретико-методологічні засади гендерної освіти та виховання учнівської молоді: монографія / Т. О. Дороніна. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. – 331 с. 3. Кравець В. П. Гендерна педагогіка: [навчальний посібник] / В. П. Кравець. – Тернопіль: Джура, 2003. – 416 с. 4. Кікінежді О. Формування гендерної культури молоді: науково методичні матеріали до тренінгової програми. Навчальний посібник / О. Кікінежді, О. Кізь. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2006. – 160 с. 5. Кон І. С. Психологія половых различий / И. С. Кон // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 47-57.

Надійшла до редколегії 04.11.11

Р. Новгородський, канд. пед. наук, доц.

ОСОБЛИВОСТІ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ В УМОВАХ ВИХОВНИХ КОЛОНІЙ (З ДОСВІДУ ПРИЛУЦЬКОЇ ВИХОВНОЇ КОЛОНІЇ)

У статті автор аналізує особливості ресоціалізації неповнолітніх правопорушників, що відбуваються покарання у Прилуцькій виховній колонії. Звернено увагу на основні напрями ресоціалізації неповнолітніх злочинців у цій установі.

In the article the author analyses the features of resocialization of minor offenders which depart punishment in the Pryluky penitentiary colony. Appeal attention on basic directions of resocialization of minor criminals in this establishment.

Україна, незважаючи на обраний курс дотримання прав і свобод людини, демократизацію всіх сфер суспільного життя, залишається однією з найперших за кількістю європейських країн, що має засуджених, зокрема неповнолітніх. Швидкі темпи криміналізації суспільства (у т. ч. і серед неповнолітніх) гостро ставить питання профілактики правопорушень, виправлення поведінки злочинців, їх ресоціалізації.

На сьогодні в поле зору потрапляють особи, різні за віком, ступенем соціальної небезпечності та педагогічної занедбаності (засуджені вперше, неодноразово, особливо небезпечні злочинці), різні за станом здоров'я та за спрямованістю особистості, що звичайно накладає на процес ресоціалізації специфічність і своєрідність пошуку.

Проблема попередження правопорушень в цілому і тих, які вчиняються неповнолітніми зокрема, стала предметом дослідження ряду науковців (З. А. Астермінові, І. Д. Зверєвої, А. Й. Капської, С. Ю. Лукашевич, В. М. Мишківської, В. М. Оржеховської, О. Л. Остапчук, О. І. Пилипенко, В. І. Ролінського, В. М. Синьова, О. І. Федоренко та ін.).

Слід зазначити, що неповнолітні злочинці відбувають покарання у спеціальних виховних установах. На сьогодні це 11 виховних колоній, які входять до складу кримінально-виконавчої системи України; 10 з них виконують покарання з позбавленням волі на певний строк стосовно осіб чоловічої статі, які вчинили злочин у віці від 14 до 18 років (ч. 2 ст. 11, ст. 19 КВК України). Діяльність цих установ регламентує нове чинне кримінально-виконавче законодавство, відомчі накази, інструкції і розпорядження Державного департаменту України з питань виконання покарань, інші нормативні акти, що стосуються прав неповнолітніх. Вони базуються: на загальновизнаних міжнародних актах – Мінімальних стандартних правилах ООН, що регламентують здійснення правосуддя відносно неповнолітніх ("Пекінські правила"), Конвенції ООН про права дитини, Правилах ООН щодо захисту неповнолітніх, позбавлених волі; українських нормативних документах (Законах України "Про охорону дитинства", "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні", "Про соціальну роботу з дітьми і молоддю", "Про попе-

редження насильства в сім'ї", "Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей"; Укази Президента України "Про комплексну програму профілактики злочинності на 2001–2005 роки", "Про затвердження комплексних заходів щодо профілактики бездоглядності та правопорушень серед дітей, їх соціальної реабілітації в суспільстві", "Про додаткові заходи щодо запобігання дитячій бездоглядності" тощо).

Метою нашої статті є теоретичний аналіз досвіду діяльності Прилуцької виховної колонії щодо ресоціалізації неповнолітніх правопорушників.

Установи виконання покарань – це такі організації, які безпосередньо і виключно здійснюють виконання конкретних видів кримінальних покарань. До них належать: арештні будинки, кримінально-виконавчі установи, спеціальні виховні установи (виховні колонії) [2]. Виховні колонії – це кримінально-виконавчі установи, які виконують покарання з позбавленням волі на певний строк стосовно засуджених неповнолітніх. Їх організаційна та просторова побудова відповідає тим режимним вимогам, які властиві установам цього виду [2].

За даними Державного департаменту України з питань виконання покарань, у виховних колоніях утримувалося близько 2 тис. засуджених неповнолітніх. Більше половини засуджених підлітків – віком від 14 до 17 років. Третина відбуває строк за крадіжки, третина – за розбій і пограбування, 13 % молодих в'язнів засуджені за умисні вбивства. 3 1800 неповнолітніх, засуджених в Україні, – 116 дівчата [6].

Так, на сьогоднішній день в Прилуцькій виховній колонії налічується 175 засуджених. Серед них 6 чоловік віком від 14 до 16 років; 31 чоловік – від 16 до 17 років; 66 засуджених – від 17 до 18 років; 55 чоловік – старші 18 років. 34 % засуджених мають різні строки призначеного покарання (від 1 року та понад 5 років). Окремо слід виділити неповнолітніх (85 засуджених), що судимі умовно з випробуванням.

Як відомо, ефективність ресоціалізації неповнолітніх залежить від ряду чинників:

- якості соціально-виховної роботи та її ресурсної забезпеченості;
- соціально-спрямованого середовища (внутрішнього та зовнішнього);

- особливостей різних видів діяльності і тих відносин, які виникають в її процесі;

- відповідності змісту, форм і методів виховного впливу особливостям особистості;

- власної активної діяльності неповнолітнього щодо самовизначення та відношення до скоєного злочину і кримінального покарання за нього.

Процесу ресоціалізації неповнолітніх злочинців у Прилуцькій виховній колонії здійснюється за такими напрямками:

Режим відбування покарання. Це встановлений законом та іншими нормативно-правовими актами порядок виконання та відбування покарання, що забезпечує ізоляцію засуджених; постійний нагляд за ними; виконання покладених на них обов'язків; реалізацію їх прав та законних інтересів; безпеку засуджених та персоналу; роздільне тримання різних категорій засуджених; різні умови тримання засуджених в залежності від виду колонії; зміни умов тримання засуджених. Робота служби режиму і охорони в колонії побудована так, що вихованець постійно знаходиться під наглядом персоналу (ст. 102) [2].

Суспільно-корисна праця. Згідно ст. 118 КВК України, засуджені повинні працювати в місцях і на роботах, визначених адміністрацією установи. Засуджені залучаються до суспільно-корисної праці на підприємстві, у майстернях установи, а також на державних чи недержавних підприємствах за умови забезпечення їх належної охорони та ізоляції з урахуванням наявних виробничих потужностей, беручи до уваги при цьому статі, вік, працездатність, стан здоров'я і спеціальність [2].

На теперішній час у Прилуцькій виховній колонії представлені наступні галузі напрямів виробництва: легка промисловість, дерево- та металообробка, виготовлення меблів тощо. Основними виробами, які домінують в асортименті продукції, є: швейні вироби, вироби з деревини (зокрема піддони), металу та цементу (шлакоблок, плитка тротуарна), меблі з ДВП, плетені меблі, деталі сантехніки, товари народного споживання.

Організація і залучення засуджених до праці та навчання у виховній колонії відбувається згідно чинного законодавства. До того ж наявність роботи в колонії – це ще й можливість заробити кошти і витратити їх для придбання додаткових продуктів харчування, предметів першої необхідності, особливо для тих вихованців, хто залишився без батьків, не одержує посилок та передач. Виховна колонія ставить собі за мету не отримання прибутку, а створення умов для здобуття вихованцями навичок праці та оволодіння спеціальністю. Оскільки переважна більшість неповнолітніх потрапляють до місць позбавлення волі, не маючи ніякої професії, вони отримують її у виховних колоніях. Суспільно-корисна праця в колонії спрямована на засвоєння життєво необхідних навичок у вихованців та правильне їх застосування на практиці. Для формування життєво-необхідних навичок колективної праці в різних майстернях використовують такі методи, як лекція, інструктаж, роз'яснення, приклад. За допомогою цих методів безпосередньо впливають на свідомість вихованців, прищеплюють їм норми і правила поведінки, дотримання певного режиму праці та життєдіяльності в цілому.

Серед форм трудового виховання, що успішно застосовуються в умовах виконання покарань Прилуцької виховної колонії, слід назвати трудове змагання, конкурс "Кращий за професією", гуртки технічної творчості. Для підтримання належних комунально-побутових умов в Прилуцькій ВК функціонують: їдальня, міні-пекарня, продовольчо-речовий склад, овочесховища, баннопральний комплекс, майстерня з ремонту одягу та взуття, підсобне господарство.

Загальноосвітнє та професійно-технічне навчання. Навчання засуджених реалізує їх конституційне право на отримання освіти. Згідно Законів України "Про освіту" та "Про загальну середню освіту", "Про професійно-технічну освіту", Кримінально-виконавчого кодексу України (ст. 125, 126) для засуджених (ув'язнених) забезпечується доступність та безкоштовність отримання повної середньої освіти.

Засудженим Прилуцької виховної колонії надається можливість навчатися в загальноосвітній школі за кабінетною системою. Досвідчені вчителі в процесі викладання програмного навчального матеріалу включають до його змісту відомості про норми моралі, закони суспільства і природи, акцентують увагу на такому змісті, який заповнює прогалини в моральному, правовому, естетичному вихованні неповнолітніх.

Чільне місце у виховній роботі Прилуцької колонії належить позаурочній діяльності вихованців. Підвищують інтерес до науки предметні декади, заняття в гуртках за інтересами, екскурсії до шкільного музею народознавства, картинної галереї "Мала Третяківка".

Соціально-виховна робота. Згідно ст. 123 КВК України, соціально-виховна робота – це цілеспрямована діяльність персоналу органів та установ виконання покарань та інших соціальних інституцій для досягнення мети виправлення та ресоціалізації засуджених. Вона спрямована на формування і закріплення у засуджених прагнення до суспільно-корисної діяльності, сумлінного ставлення до праці, дотримання вимог законів та інших прийнятих у суспільстві правил поведінки, підвищення їх загальноосвітнього і культурного рівня [2].

Працівники виховної колонії важливе значення надають створенню належних умов відпочинку, корисного дозвілля та участі у культурному житті суспільства вихованцями. З цією метою у Прилуцькій колонії діють: гуртки культурно-мистецького та спортивного спрямування; центр культурного розвитку та бібліотека. Так, у вільний від навчання час для засуджених проводяться лекції, бесіди, тематичні вечори просвітницького, морально-естетичного та патріотичного спрямування. Крім того, неповнолітні засуджені беруть участь у підготовці концертів, фестивалів, конкурсів художньої самодіяльності ("КВК", "Калина").

Так, на базі Прилуцької виховної колонії відбувся XVII Всеукраїнський фестиваль художньої самодіяльної творчості неповнолітніх засуджених "Червона калина", який був присвячений 120-річчю з дня народження видатного педагога Антона Макаренка. Фестиваль проводиться щорічно під час літніх шкільних канікул. Проходить він естафетою по всіх виховних колоніях України і передається працівниками колоній у вигляді атрибутів фестивалю – корогви, фотоальбому з виступами попередніх учасників та символом. Естафету фестивалю Прилуцькій колонії передала Бережанська колонія. Головною метою фестивалю було забезпечення прав неповнолітніх засуджених, які відбувають покарання у виховних колоніях, на дозвілля, відпочинок, участь у культурному житті та заняття мистецтвом, залучення їх до творчості, виховання поваги до духовних традицій українського народу та історії України. Вихованці колонії мали можливість показати свої здібності у читанні віршів, співу, танцях, інсценізації театралізованих дійств.

Неодноразово вихованці установи брали активну участь у культурно-масових заходах, які проводилися у місті. Свого часу команда КВК "Босяки" неодноразово виборювала першість у клубі веселих і кмітливих. Учасники художньої самодіяльності брали участь у місцевому конкурсі "Ранкова зірка", Всеукраїнському конкурсі на тему "Мої права" та турнірі знавців української мови.

Громадський вплив – це залучення державних, благодійних, громадських та релігійних організацій до соціально-виховної роботи з засудженими та ув'язненими, що відповідає концепції соціального партнерства [2].

Особливо цінним є досвід Прилуцької виховної колонії у використанні громадського впливу як засобу ресоціалізації неповнолітніх правопорушників. Так, у гостях у вихованців побували автор книги "Золоті ворота" О. Мусієнко, місцевий поет Турківський, відомий нам громадський діяч Чернігівщини О. Забарний, Герой Радянського Союзу О. Алгазін, співак Г. Кричевський, виконавець Я. Табачник, бронзовий призер олімпійських ігор В. Цербе, колишні гравці київської футбольної команди "Динамо", танцювальні колективи. Суттєву допомогу у вихованні засуджених надає Голова піклувальної ради, відомий український письменник Ю. Покальчук, який підтримує учасників літературної студії "Джерело", що видають свій власний ілюстрований журнал "Горизонт" [3].

Важливе місце у ресоціалізації релігійної свідомості вихованців (відновлення позитивної системи релігійних цінностей, переконань та установок тощо) належить церквам, які мирно співіснують на території колонії (православна церква, церква християн баптистів "Голгофа", церква християн віри Євангельської "Спасіння"). Відвідують установи представники релігійної громади "Відродження нації", "Емуна", греко-католики. У вихідні та святкові дні здійснюється богослужіння, вихованці мають змогу сповідатися, здійснити обряд хрещення [3].

Громадський вплив забезпечується також тісною співпрацею Прилуцької ВК з центрами міської соціальної служби та центрами соціальних м. Києва, Чернігова, які реалізують на базі установи спільні проекти: проводять економічний всеобуч вихованців, допомагають знайти роботу після звільнення, зорієнтуватися в трудовому законодавстві, знати свої права й обов'язки.

Особливо цінним є досвід співпраці Прилуцької виховної колонії з Ніжинським державним університетом імені Миколи Гоголя. На базі колонії студенти університету проходять психолого-педагогічні та стажувальні практики, збирають матеріал для написання курсових і дипломних робіт. Останнім часом поглиблюються міжнародні контакти Прилуцької ВК з європейськими країнами: Нідерландами, Данією з метою удосконалення

організації виховної роботи з засудженими та приведення її до європейських стандартів.

Процес ресоціалізації в Прилуцькій виховній колонії організовується на таких принципах: усунення негативних якостей особистості засудженого з опорою на його позитивні риси та якості; виважений підхід до процесу виконання кримінального покарання відносно неповнолітніх; розробка й реалізація комплексних соціально-виховних та індивідуальних програм на підставі глибокого вивчення особистості засуджених; врахування причин і умов їх антисоціальної спрямованості, застосування ефективних коригуючих заходів для виправлення і ресоціалізації засуджених неповнолітніх, запобігання вчиненню ними нових злочинів як під час відбукання покарання, так і після звільнення. Необхідно констатувати, що в Прилуцькій виховній колонії відбувається належне формування інтересів і позитивних людських цінностей, що стануть провідними у визначенні пріоритетів неповнолітніх і слугуватимуть гарною перспективою для власного розвитку особистості.

Таким чином, головна мета виправлення і ресоціалізації неповнолітніх засуджених у Прилуцькій виховній колонії є формування у них почуття відповідальності, гідності, навичок, що створюють готовність до самокерованої правислухняної поведінки і сприяють скорішому поверненню їх у суспільство, допоможуть дотримуватися закону і власними силами задовольняти свої життєві потреби після звільнення. Для досягнення цієї мети у виховній колонії діє комплексна система заходів, спрямована на забезпечення відповідних умов життя засуджених згідно норм, прийнятих у суспільстві, зведення до мінімуму негативних наслідків позбавлення волі та різниці між життям в ув'язненні та на волі, зміцнення соціально-корисних зв'язків із рідними, громадськістю для успішної інтеграції у суспільне життя після звільнення.

1. Основи пенітенціарної педагогіки і психології: [навч. посібник] / С. Ю. Замула, В. А. Костенко, В. І. Мандра та ін. / [під заг. ред. В. М. Синьова]. – Біла Церква, 2003. – 101 с. 2. Кримінально-виконавчий кодекс України: чинне законодавство зі змінами та доповненнями станом на 15 вересня 2008 р. – К.: Вид-во Паливода А.В. – 88 с. 3. <http://chemigiv-kvs.com.ua/prilutska-vikhovna-koloniya>. 4. <http://ukrprison.org.ua/index.php>. 5. <http://www.pravo.vuzlib.net/book>. 6. <http://www.radiosvoboda.org.ua>

Надійшла до редколегії 07.11.11

К. Островська, канд. психол. наук, доц.

ОСОБЛИВОСТІ ДИФЕРЕНЦІЙНОЇ ДІАГНОСТИКИ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

У статті аналізуються особливості проведення диференціальної діагностики дітей з аутизмом та наводяться результати проведеного емпіричного дослідження.

The article analyzes the characteristics of the differential diagnosis of children with autism and provides the results of empirical research.

Аутизм у дітей являє собою таку форму патології, яка характеризується більше чи менше вираженими порушеннями комунікації та соціальної поведінки.

Перші прояви порушення розвитку дитини проявляються у віці до трьох років і завжди відзначаються якісними порушеннями соціальної взаємодії. Діагностичними показниками також вважають: відсутність соціального використання наявних мовленнєвих навичок, порушення в рольових соціально-імітаційних іграх, низький рівень синхронності та відсутність взаємності в спілкуванні, недостатню гнучкість вербального вираження та відносну відсутність творчості та фантазії в мисленні, відсутність емоційної реакції на вербальні та невербальні спроби інших людей вступити в бесіду, порушення використання тонального і виразного голосу для модуляції спілкування, відсут-

ність жестикуляції. Також для таких дітей характерна стереотипна поведінка, інтереси та активність.

Велике значення для прогнозу щодо розвитку когнітивних функцій та соціальної адаптації дітей, хворих на аутизм, має рання діагностика захворювання.

Дослідження показують, що приблизно 60 % дітей із розладами спектру аутизму, реабілітацію яких було розпочато у віці 2-4 роки, до досягнення шкільного віку здатні займатися за програмою загальноосвітньої школи, 20 % – за допоміжною програмою. Водночас серед дітей, у яких діагноз було встановлено у віці після 6 років, лише 30 % були здатні навчатися в школі [2].

Діагностика аутизму має спиратися на діагностичні критерії МКХ-10 та DSM-IVTR, які багато в чому подібні. Як у DSM-IVTR, так і в МКХ-10 аутизм розглядається не

як захворювання з визначеною етіологією і патогенезом, а як синдром із атиповими поведінковими порушеннями та ознаками деформованого загального розвитку, що призводять до глибокої інвалідності й неможливості самостійного функціонування.

Розумова відсталість – це загальне інтелектуальне функціонування нижче середнього рівня, що супроводжується суттєвими обмеженнями в адаптації в певних сферах діяльності, наприклад самообслуговуванні, роботі, збереженні здоров'я та забезпеченні безпеки. Для встановлення діагнозу необхідно, щоб вказані проблеми виникли у людини до 18 років. Таким чином, розумову відсталість визначають через поняття вчинків та інтелекту (згідно з визначенням DSM-IVTR) [1].

Метою проведення нашого дослідження є визначення відмінностей у рівнях виконання завдань, які містяться у методиках нейропсихологічного дослідження за О. Р. Лурією та шкалі тестів розумового розвитку Біне–Сімона, дітьми з аутизмом та дітьми з розумовою відсталістю. Ми вважаємо, що отриманий результат

дасть нам можливість в подальшій діагностиці дітей з аутизмом диференціювати їх від дітей, хворих на розумову відсталість шляхом врахування власне тих шкал, в яких ми побачимо суттєві відмінності. Також це дослідження дасть нам можливість визначити особливості когнітивного розвитку дітей з аутизмом, що, в свою чергу, сприятиме покращенню складання корекційних та реабілітаційних програм для дітей з аутизмом.

Провівши дослідження за методикою Біне–Сімона, з метою визначення рівня психічного розвитку досліджуваних нами дітей з аутизмом та розумовою відсталістю, ми отримали такі результати: у більшості дітей з аутизмом середні показники психічного розвитку були нижчими від біологічного віку в межах від 4 місяців до 12 років і 10 місяців (рис. 1). При цьому варто взяти до уваги, що особливістю дизонтогенезу при аутизмі є спотворений психічний розвиток (за класифікацією Лебединського) [3]. Це означає, що за деякими параметрами розвитку у дітей з аутизмом наявні як акселеративні зони розвитку, так і зони ретардації.

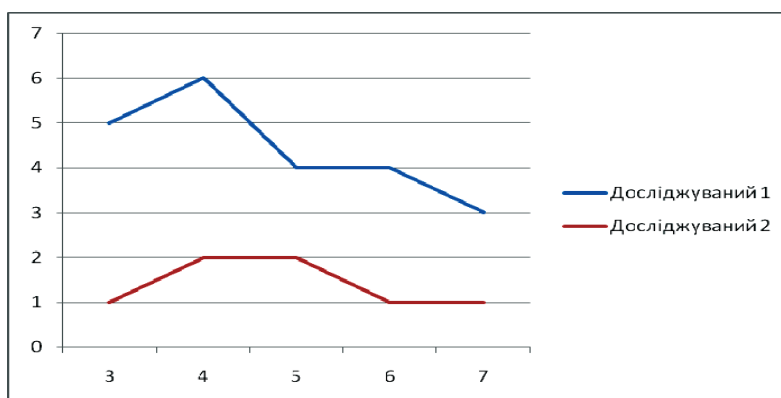


Рис. 1. Виконання завдань за методикою Біне–Сімона дітьми з аутизмом

У дітей з розумовою відсталістю середні показники психічного розвитку були нижчими від біологічного віку в межах від 2 років 9 місяців до 6 років 9 місяців. При розумовій відсталості за класифікацією Лебединського дизонтогенез носить характер недорозвитку з переважними процесами ретардації за всіма параметрами психічного розвитку.

Цікавим виявився факт щодо показників рівня аутизму. Ми досліджували рівень аутизму за методикою CARS (Childhood Autism Rating Scale – Шкала оцінювання дитячого аутизму) Е. Шоплера, Р. Рейхлера, Б. Реннера [4] як у дітей з аутизмом, так і у дітей з розумовою відсталістю. Внаслідок дослідження ми отримали такі результати: із всіх досліджуваних нами дітей 53 % показали низький рівень аутизму, 42 % – середній і 5 % – високий (рис. 2).

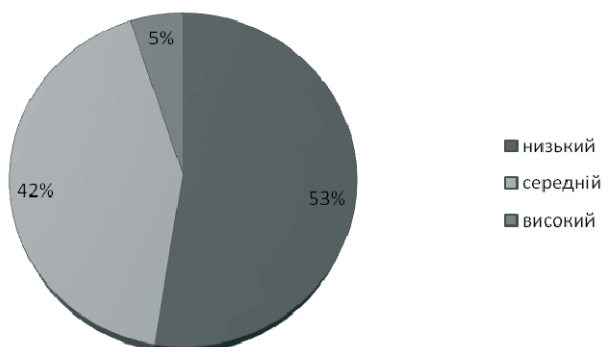


Рис. 2. Загальні показники рівня аутизму

Серед дітей з розумовою відсталістю було виявлено 91 % таких, що мають низький рівень аутизму, 9 % дітей із середнім рівнем аутизму (рис. 3).

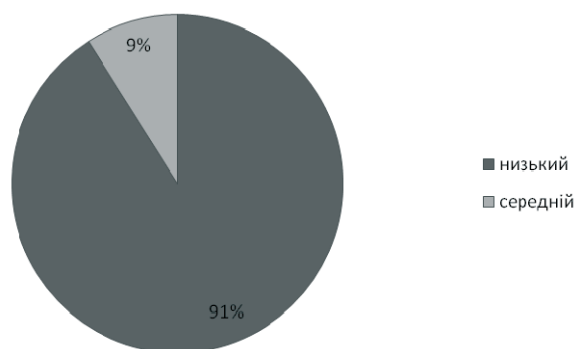


Рис. 3. Показники рівня аутизму у досліджуваних із розумовою відсталістю

Такі результати дають підставу припустити два ключові моменти щодо практичного застосування нашої роботи:

1. Встановлення діагнозу із спектру аутизму не є завданням однозначним і до кінця розробленим.

2. Рівень аутизму (набір аутистичних симптомів) може проявлятися у дітей при різних розладах психічного та неврологічного характеру.

Також ми провели нейропсихологічне дослідження за методикою О. Р. Лурія і отримали такі результати:

80 % досліджуваних із діагнозом аутизм показали високий рівень загального розвитку, а 20 % – середній.

60 % дітей з аутизмом показали високий рівень за шкалою дослідження рухів і дій, а 40 % – середній.

50 % дітей з аутизмом показали високий рівень при дослідженні гнозису, 10 % – середній, 40 % – низький.

64 % дітей із розумовою відсталістю показали високий рівень загального розвитку, 9 % – середній та 27 % – низький рівень розвитку.

27 % дітей з розумовою відсталістю показали високий рівень за шкалою дослідження рухів і дій, 37 % – середній та 36 % – низький.

27 % дітей із розумовою відсталістю показали високий рівень розвитку при дослідженні гнозису, 18 % – середній та 55 % – низький.

Такі результати дослідження дають нам підставу припускати, що когнітивний розвиток дітей з аутизмом є вищим, ніж у дітей з розумовою відсталістю, що є наслідком наявності великої кількості у спотвореному дизонтогенезі зон з акселеративним та нормальним рівнем розвитку у дітей із аутизмом.

Порівняльний аналіз дослідження показує, що у порівнянні із розумово відсталими дітьми у дітей з аутизмом значно гірше розвинені такі якості (за методикою CARS): взаємини з людьми, емоційна реакція, використання об'єктів, адаптація до змін, зорова та слухова реакція, боязкість, вербальна комунікація, рівень активності. Ці критерії свідчать про наявність у дітей із аутизмом так званої аутистичної тріади. У них порушені емоційна реакція, налагодження соціальних контактів, наявні стереотипні дії. Також ми спостерігаємо погану адаптацію дітей з аутизмом до змін та підвищений рівень боязкості і нервозності у порівнянні із дітьми з розумовою відсталістю. Згідно з порівняльним аналізом, загальний бал за методикою CARS у дітей з аутизмом є вищим, ніж у дітей з розумовою відсталістю, проте у дітей з розумовою відсталістю також наявний певний бал рівня аутизму. Це свідчить про те, що хоч у дітей із розумовою відсталістю немає діагнозу аутизму, все ж таки у них можна визначити певний рівень проявів відхилень аутистичного спектра. Такі дані дають можливість диференціювати діагноз аутизму та рівень аутизму, оскільки рівень аутизму може бути наявний і у дітей, у яких не діагностовано розлад аутистичного спектра, що підтверджує нашу третю гіпотезу.

Факторний аналіз показує, що у дослідженні виділяється три значущих латентних фактори. Перший фактор об'єднує в собі критерії нейропсихологічного дослідження та тесту інтелектуального розвитку Біне-Сімона, відповідно, можна сказати, що цей латентний фактор вказує на залежність нейропсихологічних показників від інтелектуального розвитку дитини. Таким чином, ми можемо сказати, що такі критерії нейропсихологічного дослідження, як коректурна проба, реципрокна проба, умовна реакція вибору, динамічний праксис, копіювання простих фігур, праксис пози пальців, оральний праксис, предметний та акустичний гнозис, впізнавання просторово орієнтованих фігур, впізнавання емоцій та підсумкові бали сфер (загальна характеристика, дослідження рухів і дій та дослідження гнозису) прямо залежать від інтелектуального розвитку дитини. І відповідно, прослідковуємо зворотній зв'язок, де всі ці критерії формують власне інтелектуальний розвиток дитини. Тому чим вищий показник цього фактору у дитини, тим більша ймовірність того, що дитина відноситься до групи аутистів.

Другий латентний фактор базується на методиці CARS і вказує нам на приналежність до групи. Відповідно, ми бачимо, що чим вищий показник за такими критеріями, як емоційна реакція, використання об'єктів, адаптація до змін, зорова та слухова реакція, сприймання на смак та запах, боязкість, вербальна комунікація та рівень активності, тим більша ймовірність того, що дитина має розлад аутистичного спектра.

Третій латентний фактор вказує на вікові відмінності; згідно з цими показниками ми можемо сказати, що залежно від віку і загального розвитку дитини в двох групах покращується здатність дітей до імітації та налагодження взаємин з людьми. Також із віком та інтелектуальним розвитком у дітей обох груп покращується орієнтування в просторі, часі, індивідуальних характеристиках та критичність до власних дій. Відповідно, це підтверджує нашу гіпотезу про те, що за умови активної роботи з дітьми з аутизмом у них можна розвинути навички налагодження контактів із соціальним середовищем та побутові навички, адже діти, які брали участь у дослідженні, є власне такими, з якими проводиться постійна абілітаційна, корекційна та педагогічна робота.

За дискримінантним аналізом ми можемо визначити, що найбільш значущими критеріями для диференціації аутизму від інших розладів за нейропсихологічним дослідженням є такі (з достовірністю 85 %):

критичність – чим вищий показник, тим більша ймовірність того, що дитина належить до групи аутистів;

проба на предметний гнозис, коректурна проба, адекватність – чим нижчий бал (краще розвинена сфера), тим більша ймовірність того, що дитина належить до аутистів.

З цього можемо зробити висновок, що у дітей з аутизмом значно більше порушена критичність до своїх дій, оскільки вони мають порушення соціальної інтеракції. В свою чергу, коректурна проба, проба на предметний гнозис та адекватність показують кращі показники у аутистів, що свідчить про вищий рівень їх інтелектуального розвитку в певних сферах.

За дискримінантним аналізом критеріїв методики CARS ми можемо визначити, що найбільш значущими критеріями для диференціації аутизму від інших розладів такі (з достовірністю 100 %):

загальне враження, емоційна реакція, адаптація до змін, рівень активності, взаємини з людьми, невербальна комунікація, вербальна комунікація – чим вищий показник (гірше розвинена сфера), тим більша ймовірність того, що у дитини розлади аутистичного спектра.

Використання об'єктів, імітація, інтелектуальний розвиток, боязкість і нервозність – чим нижчий показник (краще розвинена сфера), тим більша ймовірність наявності в дитини розладів аутистичного спектра.

З цих результатів ми можемо зробити висновок, що інтелектуальний розвиток у дітей з аутизмом є кращим, ніж у дітей з розумовою відсталістю, що підтверджує нашу другу гіпотезу. Також у них нижчий рівень боязкості та нервозності, що свідчить про їхнє краще розуміння того, що відбувається навколо. Незважаючи на це, у них значно гірше розвинена сфера вербальної та невербальної комунікації, вони погано адаптуються до змін, у них погано розвинена емоційна сфера.

Згідно з результатами кореляційного аналізу:

1. Тісний зворотній взаємозв'язок між приналежністю до групи та взаєминами з людьми, емоційною реакцією, використанням об'єктів, адаптації до змін, слуховою та зоровою реакцією, боязкістю, вербальною комунікацією та рівнем активності. Також тісний взаємозв'язок із загальним враженням про дитину та із загальним балом, що є закономірно. Звідси ми можемо зробити висновок, що ключовими критеріями визначення приналежності до групи аутистів чи розумово відсталих дітей є зазначені вище. Саме вони впливають на диференціацію двох груп.

2. Проба на умовну реакцію вибору корелює зі всіма критеріями нейропсихологічного дослідження, окрім акустичного гнозису, критичності та орієнтування. Крім цього, наявний кореляційний зв'язок між цим критерієм

та невербальною комунікацією за методикою CARS, а також тісний зворотній кореляційний зв'язок із інтелектуальним віком за методикою Біне-Сімона. Це свідчить про те, що з інтелектуальним розвитком дітей у них розвиваються навички невербальної комунікації, покращується координація рухів.

3. У пробі на динамічний праксис наявний зворотній кореляційний зв'язок із критерієм оцінки взаємин з людьми, вербальною та невербальною комунікацією та рівнем інтелектуального розвитку за методикою CARS. Це дає нам можливість зробити висновки про те, що, дослідивши рівень виконання дитиною завдання на динамічний праксис, ми можемо робити висновок про невербальну комунікацію (вміння використовувати рухи власного тіла для спілкування), інтелектуальний розвиток (як швидко дитина розуміє завдання і як вона його виконує), а також взаємини з людьми (як дитина реагує на пропонуване завдання, чи йде на взаємодію).

4. Проба на копіювання простих фігур має зворотній кореляційний зв'язок із критерієм методики CARS "взаємини з людьми", прямий зв'язок із критерієм володіння тілом, зоровою реакцією, вербальною та невербальною комунікацією, інтелектуальним розвитком; тісний зворотній кореляційний зв'язок із рівнем інтелектуального розвитку за методикою Біне-Сімона. Це свідчить про здатність дитини розпізнавати геометричні фігури, дає можливість прослідкувати око-рухову координацію (зорова реакція), ці дані вказують також на те, що дитина здатна виконувати подібні завдання, тільки досягнувши певного інтелектуального віку.

5. Предметний гнозис корелює з іншими критеріями, що визначають загальний бал дослідження гнозису, а також зі всіма загальними характеристиками. Наявні кореляційні зв'язки із такими критеріями CARS, як імітація, зворотній кореляційний зв'язок з боязкістю і нервозністю, а також із інтелектуальним рівнем за Біне-Сімона. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що підвищена боязкість та нервозність дитини призводить до зниження інтелектуальних здібностей, впливає на гностичні функції дитини.

6. Акустичний гнозис корелює з критеріями методики CARS: володіння тілом, використання об'єктів, зоровою реакцією, тісні взаємозв'язки із вербальною та невербальною комунікацією, інтелектуальним розвитком, зворотній кореляційний зв'язок з загальним балом за методикою CARS та інтелектуальним віком за Біне-Сімона. З цих показників ми можемо зробити висновок, що чим вищий рівень аутизму у дитини, тим гірше розвинений у неї акустичний гнозис. Це пов'язано з тим, що у дітей з розладами аутистичного спектра сильно порушені комунікативні функції, що входять до тріади аутизму, зокрема вербальна комунікація.

7. Розпізнавання емоцій корелює із загальними показниками нейропсихологічного дослідження, розпізнавання просторово орієнтованих фігур, володінням тілом, інтелектуальним розвитком та невербальною комунікацією за CARS, наявний зворотній кореляційний зв'язок із інтелектуальним віком за Біне-Сімона. Ці дані свідчать про те, що у дітей з розладами аутистичного спектра погано розвинена емоційна сфера, вони погано диференціюють емоції, незалежно, чи вони зображені на малюнку, чи мають місце в реальному житті. При розвитку комунікативних навичок цих дітей, відповідно розвивається і їхня здатність до диференціації емоцій. Також диференціація емоцій розвивається з інтелектуальним розвитком.

8. Критерій за методикою CARS "взаємини з людьми" має кореляційні зв'язки із такими критеріями як

емоційна реакція, адаптація до змін, загальне враження та загальний бал за тією ж методикою. Це підтверджує те, що труднощі у налагодженні взаємин з людьми є одним з найважливіших факторів визначення наявності у дитини розладів аутистичного спектра.

9. Критерій "володіння тілом" має кореляційні зв'язки із критерієм використання об'єктів, зоровою реакцією, вербальною та невербальною комунікацією, інтелектуальним розвитком, загальним враженням та підсумковим балом за CARS. Зворотній кореляційний зв'язок із інтелектуальним віком.

10. Критерій адаптації до змін корелює із емоційною реакцією, взаєминами з людьми, зоровою реакцією, сенсорним сприйманням запахів і смаків, боязкістю та нервозністю, загальним враженням та загальним балом за CARS. З цього ми можемо зробити висновок, що труднощі у адаптації до нових умов дітей з аутизмом пов'язані, в першу чергу, із порушеннями сенсорної сфери, підвищеною тривожністю та боязкістю. Тобто ці труднощі є вторинним проявом аутизму, його визначає порушення сенсо-моторної сфери та комунікативних навичок.

11. Загальний бал має зворотній кореляційний зв'язок з інтелектуальним рівнем, що свідчить про те, що чим вищим є рівень аутизму у дитини, тим нижчим є її інтелектуальний вік, хоча при цьому одна із інтелектуальних сфер може бути дуже добре розвинутою.

Провівши якісний аналіз виконання дітьми із двох груп завдань шкали інтелектуального розвитку Біне-Сімона, ми можемо зробити висновок, що діти з розумовою відсталістю розв'язують завдання зі схильністю до збільшення кількості виконаних завдань із зменшенням їх складності. В той час аутисти показують схильність виконувати різну кількість завдань різної складності, що свідчить про їхній кращий розвиток у певних когнітивних сферах, але поганий розвиток у інших.

На основі дослідження можна зробити такі висновки:

- певний рівень аутизму може бути наявний у дітей, які мають офіційно встановлений діагноз розумова відсталість;

- існують значущі фактори методики О. Р. Лурія та CARS для діагностики аутизму у дітей;

- інтелектуальний розвиток дітей з аутизмом є вищим, ніж у дітей з розумовою відсталістю;

- діти з аутизмом виконують завдання на інтелектуальний розвиток не згідно з певною системою, як діти із розумовою відсталістю (чим легші завдання, тим більшу їх кількість дитина виконує), а виконують різну кількість завдань незалежно від їх складності. Це свідчить про добру розвиненість дітей з аутизмом в одній або декількох сферах і погану розвиненість в інших;

- чим вищий когнітивний розвиток дитини, тим нижчий її рівень аутизму, проте для повного зниження рівня аутизму необхідно також розвивати й інші дві сфери, які входять до аутистичної тріади, а саме комунікаційні навички та навички соціалізації;

- для максимально ефективної роботи з дітьми з аутизмом необхідно розробляти індивідуальну програму розвитку, виходячи із ресурсних сфер дитини, враховуючи зону найближчого розвитку.

1. Карсон Р. Анормальная психология : 11-е издание / Р. Карсон, Дж. Батчер. – СПб. : Питер, 2004. – 1168 с. 2. Лурія А. Р. Мозг человека и психические процессы / А. Р. Лурія. – М. : Педагогика, 1970. 3. Лебединская К. С. Дефектологические проблемы раннего аутизма / К. С. Лебединская, О. С. Никольская // Дефектология. – 1987. – С. 17-24. 4. Островська К. О. Соціальний супровід дітей з аутизмом під час навчання / К. О. Островська, Ю. В. Рибак, У. Р. Мельник. – Львів : Тріада плюс, 2009. – С. 141-154.

Л. Помиткіна, канд. психол. наук, доц.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПРИЙНЯТТЯ ОСОБИСТІСТЮ СТРАТЕГІЧНИХ ЖИТТЄВИХ РІШЕНЬ

Розглядаються основні теоретико-методологічні підходи до проблеми прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень, поданий аналіз наукових досліджень прийняття рішень у філософських, літературних, педагогічних та психологічних працях вчених і практиків.

Examined the basic theoretical and methodological approaches to the problem of making strategic life decisions by personality, an analysis of research decision-making is given in the philosophical, literary, educational and psychological writings of scholars and practical workers.

Проблема прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень в історії людства була завжди актуальною, розглядалася у працях філософів, теологів, моралістів, слугувала приводом для досліджень у педагогіці та психології.

Стратегічні життєві рішення – найбільш відповідальні та значущі у житті молодої людини, які визначають подальшу долю, зокрема: професійне самовизначення, вибір супутника життя, вибір життєвої позиції особистості. Прийняття та втілення у життя доленосне рішення становить вузловий момент життєвого шляху особи, воно якісно змінює життєву ситуацію, коригує життєву позицію особистості.

У філософії одним із перших прийняття рішень розглядав у своїх працях Вольтер (Марі Франсуа Аруе, нар. 1694 р.) [5]. Центральний пункт вольтерівських філософських повістей – прийняття рішення в мотиваційному визначенні вчинку. Видатний мислитель показував порочність, умовність прийняття рішення за великої ситуативної та мотиваційної ускладненості. На його думку, яке б рішення людина не прийняла, вона залишається в абсурдній ситуації, що не задовольняє нікого. Справедливості знайти не вдається, лише природне благочестя має привести до єдино правильного рішення. Отже, за Вольтером, правильне прийняття рішення у вчинку – в природній безпосередності. У психологічному плані це означає, що процес прийняття рішення відбувається не тільки й не стільки в інтелектуальній сфері, але зумовлюється боротьбою емоцій, почуттів тощо.

Глибокий слід в історії людської думки залишило вчення А. Шопенгауера, котрий, розглядаючи волю як абсолютне начало життя і світотворення, підкреслює разом з тим її внутрішню сліпоту, вічну невдоволеність. У своїх працях "Світ як воля і уявлення" (1819, 1844), "Про волю в природі" (1836) філософ показує, що для людини воля – джерело життя, але й всіляких страждань, що наповнюють світ. Усвідомлення цього веде до висунування принципу співчуття як головної засади етики. Щоб їх уникнути, слід зректися всіх життєвих бажань і хотінь, всіх проявів волі, перейти до чистого пізнання волі як такої та вічних ідей.

Проблему прийняття рішень знаходимо у філософії марксизму. У праці "Анти-Дюрінг" Ф. Енгельса йдеться про пізнання необхідності свободи як про практичну діяльність і про "здатність приймати рішення із знанням справи". Навіть виходячи з традиційних марксистських уявлень, пізнання й усвідомлення необхідності є лише передумовою людської свободи, а адекватний вибір призводить до правильного прийняття рішень. Таким чином, набуття людиною досвіду у прийнятті рішень призводить до свободи дії – свободи реалізувати свої наміри, досягати власної мети, використовуючи потрібні для цього знаряддя та засоби.

Проблема прийняття рішень здавна відображалася у працях відомих вітчизняних письменників філософів, таких як Г. С. Сковорода, Л. М. Толстой, Ф. М. Достоевський та ін. У філософській спадщині Л. М. Толстого

яскраво виражені тенденції когнітивного підходу до прийняття людиною життєво значущих рішень. Прийняття правильних рішень Л. М. Толстой пов'язує з такою характеристикою людини як мудрість та з вічними філософськими категоріями добра і зла.

У літературних працях Ф. М. Достоевського домінує проблематика духовно-моральних пошуків особистості, яка прагне свободи волі та свободи прийняття життєво значущих рішень. Письменник вірив у просвіту та самодосконалення простих людей, розповсюджував гуманістичні установки.

Вольові процеси мислення, а разом з тим і прийняття рішень досліджував у своїх працях фундатор української психології М. Я. Грот. Основним механізмом душевного життя людини, основною одиницею психічної діяльності М. Я. Грот виділив "психічний оберт", який визначається єдністю чуттєвого, перетворювального та рухового компонентів і починається із зовнішніх рухів і вражень, котрі перетворюються у внутрішні враження або почуття, які, зі свого боку, породжують почуття внутрішніх вольових прагнень, котрі завершуються зовнішніми рухами і діями [3].

Вагомий внесок у розкриття проблеми прийняття рішень здійснив Джордж Олександр Келлі (1905-1965), засновник психології особистісних конструктів, який розробив цикли досвіду людини, зокрема Р-У-К-цикл прийняття рішення (C-P-C decision-making cycle) [9, с. 349-350]. Цей цикл являє собою послідовний ряд конструктів (активних та творчих проявів людини), який включає розгляд варіантів (застережливості), упередження і контроль, і який призводить до вибору, внаслідок якого індивідуум опиняється у певній ситуації. Процес прийняття рішення у теорії Дж. Келлі розглядається як поступове зменшення невідомості ситуації та збільшення ступеня свободи через цикли імпульсивності та креативності.

Одним із найбільших внесків у розвиток концепції життєвих цілей, життєвого стилю і необхідності вирішення проблем особистості зробив А. Адлер. Вчений проголосив ідею, згідно якої особистість виробляє специфічну життєву мету, використовуючи її як орієнтир. На життєву мету людини впливають її особистий досвід, її цінності, схильності та особисті якості. Життєва мета не є ясною та усвідомленою. "Ціль переваги для кожної людини особиста й унікальна. Вона залежить від значення, якого людина надає життю. Це значення – не просто слова. Воно будується на основі її стилю життя і проходить через все це життя" [9, с. 128-136].

Проблема прийняття рішень певною мірою висвітлювалася в екзистенційній психології. Зокрема, у своїй концепції "людини" провідний екзистенціальний психолог Ролло Риз Мей підкреслює унікальність особистості, вільний вибір (у тому числі щодо прийняття рішень) і теологію поведінки [9, с. 703-704]. Основними ключовими поняттями цієї теорії є воля, свобода та інтенціональність особистості, які забезпечують три форми "буття-в-світі": взаємини зі світом зовнішніх об'єктів чи речей, взаємини з іншими людьми, взаємини з власною

особистістю. Таким чином, наявність волі, свободи та інтенціональності є необхідними особистісними детермінантами у процесі прийняття рішень.

Значний внесок у дослідження проблеми прийняття рішень зробив Г. С. Костюк. Вчений глибоко дослідив природу вольового акту особистості та виділив певні етапи, стадії та фази його перебігу. Однак, рішення можуть стосуватися не близької, а віддаленої у часі мети. Такі рішення, які мають на увазі цілу програму дій протягом певного часу, або, може, усього життя, називають намірами. Тому виконання рішень і намірів слід розглядати як найістотнішу фазу вольового акту, без наявності якої він позбавляється своїх специфічних рис.

О. К. Тихомиров глибоко досліджував психологічні механізми цілеутворення у контексті прийняття рішень [8, с. 167-169]. Зокрема, дослідник прийшов до висновку, що у структурі прийняття рішень одними з основних ланок є ціль і результат. Були встановлені відмінності і схожість між ціллю і результатом діяльності як утвореннями, що мають місце на початку рішення задачі (ціль) і при вирішеній задачі (результат). Крім визначної ролі математики у прийнятті рішень значне місце належить саме психологічним факторам самої особистості, яка приймає рішення. Це перш за все рівень домагань, особисті судження, інтуїція, мотивація тощо.

Проблема прийняття життєво значущих рішень розглядається у контексті життєвого шляху особистості, який теоретично та практично досліджували такі вчені як К. О. Абульханова-Славська, Ш. Бюлер, П. Жане, І. Г. Єрмаков, В. Г. Панок, Л. В. Сохань, Т. М. Титаренко, В. М. Ямницький та ін. Як вказується у психологічному словнику А. В. Петровського, життєвий шлях – найбільш широке загальнонаукове поняття, яке описує прогрес індивідуального розвитку людини від народження до смерті і розглядається вченими у контексті понять "часу життя", "життєвого циклу", "стратегії життя", "життєвої перспективи" та ін.

К. О. Абульханова-Славська, досліджуючи життєві стратегії особистості, вказувала на принципову роль соціального мислення у прийнятті людиною стратегічних життєвих рішень. Прийняття рішень дослідниця розглядає у зв'язку з побудовою особистістю життєвої стратегії, а стратегію визначає як здатність будувати життя у відповідності з власною індивідуальністю, типом особистості, і як засіб розв'язання протиріч між зовнішніми та внутрішніми умовами реального життя, у якому зовнішні умови не завжди відповідають і сприяють потребам, здібностям та інтересам людини [1, с. 291-292].

В основу концепції життєтворчості Л. В. Сохань [6] покладено уявлення про життя людини як творчий процес, у якому повинна весь час приймати рішення. Особистість розглядається як суб'єкт життя, в основі існування якого життєтворчість – духовно-практична діяльність людини, спрямована на творче проектування і здійснення її життєвого проекту. Розробляючи, коригуючи і здійснюючи свій життєвий сценарій, особистість оволодіває мистецтвом жити – особливим умінням, яке базується на глибокому знанні життя, розвитку самосвідомості та володінні системою засобів, методів і технологій життєтворчості. Вирішення життєвих задач, вважає дослідниця, – це один із найважливіших напрямів життєтворчої діяльності особистості.

У численних теоретико-методологічних працях Г. О. Балла вказується на тенденцію посилення уваги вчених до стратегічних життєвих виборів. Досліджуючи життєві вибори у соціальній площині, він пов'язує їх із соціальними нормами, цінностями: "Важлива, хоч і не вичерпна, роль актів вибору у процесі прийняття й реалізації особою її рішень (зокрема, стратегічних життєвих

рішень) великою мірою зумовлена тим, що соціальні норми, які регулюють людську поведінку, прив'язані, як правило, до "решіток" з дискретних альтернатив, між якими треба робити вибір" [2].

Значний внесок у дослідження процесу прийняття рішень зробив В. М. Чернобровкін [10], який глибоко дослідив процес прийняття педагогічних рішень у проблемних ситуаціях як теоретично, так і практично. На думку дослідника, прийняття педагогічного рішення є процесом самоорганізації й саморегуляції діяльності суб'єктом у проблемних педагогічних ситуаціях. Теоретико-практичні дослідження В. М. Чернобровкіна висвітлюють психологічний погляд не лише на природу прийняття педагогічних рішень, але й на необхідність, можливість та важливість розвитку й удосконалення цієї здатності особистості.

Проблему прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень у контексті часу життя і психологічного віку людини розглядає Т. М. Титаренко [7]. У кризовій життєвій ситуації, перед обличчям страшної небезпеки людина здатна побачити, відчувати все своє життя загалом, від початку до передбачуваного кінця, до фіналу. Вона миттєво підбиває підсумки пройденого шляху, осягаючи перспективи. Минуле, теперішнє і майбутнє взаємопроникають, і час життя стає доступним для огляду в усіх своїх аспектах.

Оскільки у кризовій ситуації часовий кругозір обов'язково звужується, то одним із шляхів допомоги та самодопомоги є цілеспрямоване розширення часових уявлень особистості. Лише усвідомлене ставлення до часу власного життя стимулює пошук конструктивних виходів із кризових ситуацій.

Досліджуючи наукові підходи до прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень слід навести принципові положення щодо прийняття творчих рішень, розроблені В. О. Моляко. Вчений глибоко дослідив психологію творчості людини, зокрема описав структуру та стратегію процесу рішення творчих задач [4, с. 24-25]. Розглядаючи у якості діяльності процес рішення конструкторської задачі, дослідник виділив три основні цикли: розуміння умови задачі (оцінка умови); формування проекту майбутньої конструкції (формування замислу); попереднє рішення (прогнозування успішного чи неуспішного закінчення розробки проекту).

В. О. Моляко наголошує, що кожний із цих циклів закінчується прийняттям відповідного рішення, а саме: розуміння закінчується прийняттям рішення про початок пошуку чи про відмову від рішення (тут відбувається оцінка і самої задачі і своїх можливостей); формування замислу – прийняттям рішення про адекватність проекту конструкції вимогам даної задачі; попереднє (у т. ч. здогад) – прийняттям рішення про ескізну побудову проекту (або іншим прийняттям рішення). Попереднє рішення може співпадати з формуванням проекту, може виникати раніше, а може проявлятися лише після достатньо тривалого пошуку у вигляді ескізного уявлення конструкції. Стратегія рішення, таким чином, буде відповідно представлена цими трьома циклами у рішенні задачі [4, с. 25].

Поняття "стратегія" В. О. Моляко визначає як масштабне, що застосовується до великих проміжків часу, великої кількості дій [4, с. 55-56]. Оскільки у психології говорять про стратегію життя, стратегію поведінки і стратегію діяльності, то й конструктор реалізує і стратегію життя, і стратегію поведінки, і стратегію діяльності, а стратегії рішення задач будуть у підкореній залежності, хоча вони багато в чому визначають вищі по рангу стратегії і в кінцевому рахунку складають основу інтелектуальної поведінки особистості, тому що поведінку можна розглядати як ланцюг рішення творчих, мало творчих і нетворчих, стандартних задач.

Процеси прийняття рішення вчені досліджували у контексті психологічної регуляції вибору людини в умовах невизначеності (Т. В. Корнілова, Ю. П. Кондратенко та ін.), у психології управління (В. І. Голиков, А. В. Карпов, А. І. Кочеткова, В. А. Розанова, Г. Саймон, О. Тихомиров, М. К. Тутушкіна та ін.).

Особливо гостро проблема прийняття рішень досліджується вченими в інженерній психології та психології діяльності в надзвичайних умовах (І. Джаніс, О. І. Ларичев, Л. Манн, С. Б. Ребрик, Ю. К. Стрелков та ін.). Прийняття рішення розглядаються як емоційно напружений когнітивний процес. Врахування психологічних аспектів прийняття рішень робить можливим аналіз та оцінку операторської діяльності, перш за все оцінку її складності.

Висновки. Здійснений аналіз літературних джерел показав, що проблема прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень привертає до себе увагу філософів, педагогів і психологів як здавна так і на сучасному етапі.

Зокрема, у працях філософів прийняття рішень супроводжується боротьбою емоцій, почуттів і завершується виходом за межі мотиваційної сфери (Вольтер), пов'язується з мудрістю та з вічними категоріями добра і зла (Л. М. Толстой), є передумовою людської свободи (Ф. Енгельс).

Проблема прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень вивчалася у контексті життєтворчості особистості (Л. В. Сохань), побудови життєвого шляху (К. О. Абульханова-Славська, Ш. Бюлер, П. Жане, В. Г. Панок, Г. В. Рудь, В. М. Ямницький та ін.), часу життя і психологічного віку (Т. М. Титаренко).

У психології прийняття рішень розглядається у теорії психічного оберту (М. Я. Грот); у теорії особистісних конструктів як поступове зменшення невизначеності ситуації та збільшення ступеня свободи через цикли імпульсивності та креативності (Д. Келлі); у концепції життєвих цілей, життєвого стилю і необхідності вирішення проблем особистості (А. Адлер); у концепції "людини" в екзистенціальній психології у контексті волі, свободи та інтенціональності особистості (Р. Мей); як найістотніші фази вольового акту (Г. С. Костюк); у теорії творчої конструкторської діяльності (В. О. Моляко); у теорії стратегічних життєвих виборів (Г. О. Балл); у педагогічній діяльності (В. А. Кушнір, В. М. Чорнобровкін), у цілісній психологічній концепції функціонально-порівнявельної регуляції прийняття інтелектуальних рішень (Т. В. Корнілова); в якості інтелектуальних, креативних і

мотиваційних компонентів у регуляції рішення задач на конструювання (М. А. Чумакова).

Аналіз науково-психологічної літератури дозволив виявити, що під рішенням взагалі розуміють формування мисленнєвих операцій людини, які знижують вихідну невизначеність проблемної ситуації, а також найістотніші фази вольового акту, які проходять стадії пошуку, прийняття і реалізації рішення. Рішення бувають адміністративні, політичні, екстремальні, моральні, управлінські, творчі, педагогічні, стратегічні життєві та ін.

Стратегічні життєві рішення розглядаються вченими як такі, що пов'язані з особливою відповідальністю, мають провідне значення у життєвому процесі людини та впливають на формування життєвого шляху особистості. Такі рішення носять стратегічний, доленосний характер і мають суттєвий вплив на подальше життя особистості. До цих рішень доцільно віднести рішення щодо професійного самовизначення, рішення щодо вибору супутника життя та рішення щодо вибору життєвої позиції особистості.

Незважаючи на специфічність і розробленість кожного окремого напрямку наукових досліджень, проблема прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень залишилася значною мірою поза увагою вчених, оскільки основні критерії та психологічні механізми потребують уточнення та подальших досліджень.

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
2. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. — Київ-Рівне: Видавець Олег Зень, 2007. — 172 с.
3. Грот М. Я. Вибрані психологічні твори / М. Я. Грот / Упоряд., передм., прим. М. Д. Бойправ. — Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006. — 296 с.
4. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / В. А. Моляко. — Киев: Рад. школа, 1983. — 94 с.
5. Роменец В. А. Вольтер. Правильне прийняття рішення у вчинку / В. А. Роменец // Історія психології XVII століття. Епоха просвітництва: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. — К.: Либідь, 2006. — С. 547-564.
6. Сохань Л. В. Искусство жизнестроительства. Предназначение. Жизнестроительство. Судьба: Социологические очерки, социально-психологические эссе, интервью, глосарий / Л. В. Сохань. — К.: Издательский Дом Дмитрия Бурого, 2010. — 576 с.
7. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. — К.: Либідь, 2003. — 376 с.
8. Тихомиров О. К. Психологические механизмы целеобразования / О. К. Тихомирова. — М.: Наука, 1977. — 258 с.
9. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. — 704 с.
10. Чорнобровкін В. М. Психологія прийняття педагогічних рішень / В. М. Чорнобровкін. — Луганськ: Альма-матер, 2006. — 416 с.

Надійшла до редколегії 28.10.11

В. Семиченко, д-р психол. наук, проф.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПРОБЛЕМ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНИХ ВІДНОСИН

Розглядаються проблеми, пов'язані з нелінійним, неоднозначним характером процесу розвитку, складними зв'язками між особистісним розвитком і соціумом. Розкриваються загальнометодологічні аспекти, робиться проекція на психологічні об'єкти, соціальний, особистісний і професійний розвиток.

The problems associated with nonlinear, ambiguous character of development, complex relationships between personal development and society are considered. The publication details general methodic aspects, the projection to psychological objects, social, personal and professional development is made.

Проблематиці розвитку особистості у сучасній психологічній науці приділяється значна увага. Це обумовлено, з одного боку, тими глобальними процесами, що відбуваються у суспільстві: прийняттям принципів антропогенезу, гуманізації, демократизації як основних в організації будь-яких соціальних процесів, відмови від тенденції "усереднення", підвищенні уваги до індивідуальних форм існування і самореалізації. Вагомим чинником, що обумовлює підвищений інтерес до цієї проблематики, є модернізація на відповідних засадах всіх сфер соціального життя: полі-

тичних, економічних, соціальних, психологічних, педагогічних. Це обумовлює активний пошук відповідних стратегій, технологій, методів досліджень. Наново переосмислюється зв'язок розвитку особистості із соціальним оточенням, адже концептуальні засади виховання, що розмішували особистість на полярних полюсах відносно соціального оточення, довели у реальному житті свою обмеженість. Це стосується і домінуючої орієнтації на індивідуалізацію у західних країнах, що призвела до порушень стосунків людини із суспільством, і переважного спрямування педагогі-

чної системи Радянського Союзу на колективне виховання, що викликало нівелювання особистісного фактору у суспільному житті. Нарешті, методологічне і методичне оновлення будь-якої галузі "підтягує" за собою зміни у споріднених наукових і практичних галузях, що, з одного боку, в свою чергу активізує відповідні дослідження, а, з іншого, викликає небезпеку втрати специфіки певної галузі науки, підміну її категоріального понятійного і методичного апарату тими, що позичені із іншої сфери без достатнього наукового осмислення.

Будь-який напрям досліджень з проблематики розвитку передбачає визначення і конкретизацію відповідних методологічних підвалин: визначення сфери знань, в межах яких буде проводитись дослідження (філософське, соціологічне, педагогічне, психологічне і т. д.), прийняття сукупності вихідних базових понять, свідомлення спектру проблем, що потенційно можуть виникати при проведенні відповідних досліджень, пошук шляхів їх вирішення у процесі безпосереднього наукового пошуку.

Слід підкреслити, що проблема розвитку займає провідне місце у тематиці наукових досліджень. Над її вирішенням працюють фактично всі галузі наукових знань. А інколи саме принцип розвитку, спроектований на певну галузь, викликав появу нових напрямів. Так, у галузі психологічних знань це такі напрями, як педагогічна і вікова психологія, психологія особистісного розвитку акмеологія і т. ін. Кількість досліджень, присвячених відповідним питанням, безмежна. Разом з тим на методологічному рівні можна накреслити ряд принципів, притримуватись яких при розгляді проблеми розвитку не лише бажано, а скоріше обов'язково. Мета даної статті – розкрити ці принципи, показати їх вплив на конкретні наукові дослідження.

Перш ніж безпосередньо перейти до теоретичних поглядів щодо проблеми розвитку, розглянемо семантику цього терміну. Українською мовою це "розвиток" (роз-виток), російською – "развитие" (раз-витие). Чітко простежується прив'язаність цього терміну у обох випадках до законів діалектичної логіки, яка розглядає відповідні зміни як спіральовидні ("розвиток по спіралі", кожен виток якої може призводити до заперечення попередніх якостей – "заперечення заперечення", "перехід кількості в якість", а рушійним механізмом цього виступає єдність і боротьба протилежностей).

Безумовно, без використання цих законів неможливо взагалі розглядати будь-який аспект розвитку, незалежно від того, в якій галузі знань проводиться відповідне дослідження. Власне, саме усвідомлення відмінності об'єктів, що безперервно змінюються (розвиваються), від стійких, сталих форм і призвело до виникнення діалектики. Це не можна тлумачити як перевагу першого напрямку над другим. Гіпертрофія принципу змінності може призвести до наукового парадоксу: зникнення предмету пізнання. Адже тоді постає питання: що вважати сутнісною ознакою об'єкту, який розглядається, а що – наслідками тих процесів, в яких він задіяний. Є значна кількість рис досліджуваного об'єкту, виділити які можна лише тоді, коли умовно його розглядають як стійкий, відносно незмінний. Наприклад, визначити склад і структуру будь-якого об'єкту (явища) можливо лише тоді, коли його стан зафіксований як незмінний, адже у наступний момент пізнання і зміст, і структурні зв'язки (як внутрішні, так і зовнішні) можуть помітно змінитись.

Розглянемо тепер, як тлумачить розвиток сучасна наука [5; 7].

Під розвитком сучасна наука розуміє незворотні, спрямовані, закономірні зміни систем, в якості яких можуть виступати як матеріальні, так і ідеальні об'єкти. Ці зміни можуть проявлятися у таких формах:

- збільшення складності системи (поява нових елементів і компонентів);
- удосконалення структури системи (горизонтальної і вертикальної);
- збільшення внутрішніх ресурсів системи;
- удосконалення процесу пристосування до зовнішніх умов;
- збільшення здатності системи адаптуватись до зовнішніх вимог;
- збільшення масштабів явища;
- кількісні зміни окремих складових;
- якісні зміни (у т. ч. поява нових рис, якостей, функцій і можливостей);
- виникнення нових об'єктів;
- посилення зовнішньої і внутрішньої диференціації тощо.

Наведені форми розвитку є притаманними як неживим, так і живим системам. Але в останньому випадку з'являється новий фактор: вплив самої системи на власний генезис, що є найбільш помітним при розгляді проблем розвитку людини, яка сама здатна впливати як на перебіг власної життєдіяльності, так і на взаємодію з іншими системами (матеріальним або соціальним середовищем).

Разом з тим визначені форми ще не є остаточними. Проблема тлумачення конкретних форм розвитку міститься в тому, що кожна з наведених позицій може суперечити сама собі або іншим. Так, тезу про збільшення складності системи (поява нових елементів і компонентів) як ознаку розвитку заперечує приклад мікробів, вірусів як систем, які серед живих істот мають найменшу складність організованих структур, і водночас мають найбільшу здатність до виживання і пристосування. Удосконалення структури системи може також відбуватись за рахунок її більшої жорсткості, що надалі може позбавляти відповідну систему гнучкості і здатності до конструктивних змін. До того ж, збільшення горизонтальних зв'язків може призвести до некерованості системи, якщо відповідно не буде здійснюватись адекватне цим змінам удосконалення вертикальних структур. Удосконалення ж лише вертикальних структур без змін на горизонтальному рівні може викликати несинхронність функціонування системи в цілому, коли досконалий управлінський механізм блокується неготовністю підсистем діяти у відповідному режимі. Збільшення внутрішніх ресурсів системи може призвести до того, що у межах основної системи виникне нова система, функціонування якої буде конкурувати з функціонуванням попередньої системи. Тоді ознакою розвитку буде не збільшення, а зменшення внутрішніх ресурсів шляхом відокремлення нової системи, адже її знаходження у складі старої системи буде стримувати подальший розвиток обох систем, і навіть саме їх подальше існування стає можливим лише за умов структурного відокремлення. Удосконалення процесу пристосування до зовнішніх умов може супроводжуватись викривленнями і негараздами у внутрішніх умовах. Збільшення здатності системи адаптуватись до нових умов може мати безпосередній позитивний ефект, але воно неминуче супроводжується втратою (згасанням, гальмуванням) ряду інших якостей, навіть позитивних, які не є затребуваними у нових вимогах. Ще більш негативні наслідки це може мати у наступному, якщо необхідні за певних умов якості жорстко зафіксувалися, але умови знов змінилися. Збільшення масштабів явища може супроводжуватись загальним деструктуванням системи, послабленням її внутрішніх зв'язків, некерованістю, а звідси – посиленням інертності системи. Кількісні зміни окремих складових можуть призвести до викривлень у структурі системи, виникнення диспропорцій, гіпертро-

фії окремих складових на шкоду функціонуванню інших. Поява нових рис, функцій, можливостей не завжди є конструктивною тенденцією, їх оцінка буде залежати від того контексту (у випадку людини – суспільних вимог), в якому ця система існує, а саме – від її середовища. Виникнення нових об'єктів може призвести до заперечення доцільності існування об'єктів попередніх ("заперечення заперечення"). Посилення зовнішньої і внутрішньої диференціації може призвести до виникнення ефекту відчуження, втрати органічних зв'язків між окремими складовими системи, між системою та її середовищем, між спорідненими системами, які раніше взаємодіяли.

Стосовно людини, розвиток можна умовно розділити на такі основні напрями:

- фізичний розвиток (зміни, які відбуваються у масі тіла, рості, витривалості, динамічних і психофізіологічних показниках тощо);

- соціальний розвиток (оволодіння загальнолюдськими нормами існування у соціумі, підвищення соціального статусу, інтегрування у певне соціальне середовище, ефективна соціалізація, соціальна і національна ідентичність тощо);

- психічний розвиток (визрівання психічних функцій, поява нових функцій і можливостей, розширення сфери свідомості, розширення актуальних видів діяльності і засобів їх реалізації тощо);

- особистісний розвиток (забезпечення певного рівня цілісності перебігу фізичних і психічних процесів, виникнення специфічних системних ефектів – спрямованості, ціннісно-мотиваційної сфери, самосвідомості, рівня домагань, самооцінки, здатності до самоуправління тощо);

- професійний розвиток (засвоєння певної сфери діяльності, що супроводжується перепрофілюванням усіх психічних функцій, процесів, станів, ціннісної сфери особистості відповідно до потреб професії);

- духовний розвиток (пошук сенсу життя, прагнення до катарсичних переживань, визнання цінності життя – як власного, так і інших людей, живих істот у цілому, усвідомлення зв'язку поколінь, планетарний характер мислення, відчуття себе активною, відповідальною частиною Всесвіту) [1; 2; 3; 4; 6].

Розвиток людини як цілісний процес відбувається як безперервне накопичення кількісних змін за кожним напрямом, їх інтегрування, перехід на якісно новий рівень. Відносна відокремленість кожного напрямку на рівні теоретичної моделі може бути подолана їх тісним взаємозв'язком, взаємовпливом і взаємодоповненням у реальному житті. У той же час реальні тенденції розвитку можуть не вміщувати всіх визначених напрямів, людина може застрягати на якомусь одному напрямі, який стає домінуючим, підпорядковуючи собі всі інші напрями, насичуючи їх додатковими смислами. Або ж взагалі пригнічує інші напрями, блокує цілісний розвиток за рахунок гіпертрофії однієї тенденції.

Ще одним важливим аспектом є складний характер відносин людини з соціальним середовищем. Коротко його можна розкрити як низку постійних суперечностей: а) людина формується під впливом соціального середовища, її особистісний розвиток значною мірою визначається тим, наскільки вона засвоїла, асимілювала у своє психічне життя вимоги і норми життя у відповідному середовищі; б) людина сама впливає на соціальне середовище, розвиток якого значною мірою визначається тим, наскільки його члени змогли подолати вплив поточних умов життєдіяльності і вийшли на нові перспективи удосконалення соціального життя; в) ознакою особистісного розвитку є, з одного боку, широта соці-

альних зв'язків, а з іншого – їх глибина, тобто ознаки, які вкрай важко водночас реалізувати; г) існує множинність конфліктів, які можуть виникати у відносинах людини і суспільства: людина є більш прогресивною, ніж суспільство, в якому вона живе; розвиток суспільства може суттєво випереджувати розвиток окремої частини (а інколи – навіть більшості) своїх громадян; виникає розрив між поколіннями, які знаходяться на різних етапах свого розвитку і на різних засадах інтегруються в його життя тощо. Тобто, вирішення проблеми особистісного розвитку неможливо відділити від аналізу процесів розвитку суспільства, в якому розглядається ця проблема.

На окремих етапах онтогенезу виділяються свої особливості розвитку. Так, на ранніх етапах більш інтенсивно йде фізичний і психічний розвиток, хоча за відсутності соціальних умов і той, і інший були б взагалі неможливі. Разом з тим саме в цей період закладаються основи особистості. У підлітковому віці більш інтенсивно відбуваються процеси соціалізації і становлення особистості. У юнацькому віці виникає новий фактор – вибір життєвого шляху, важливою складовою якого є вибір процесії. Саме йому починають підпорядковуватись і соціальні, і психічні процеси. Саме професійне самовизначення надає новий поштовх загальному процесу розвитку людини. На етапі дорослості актуалізуються потреби у професійному розвитку і саморозвитку як провідній формі реалізації особистості у соціальному середовищі, пролонгованість і ефективність якого значною мірою обумовлюється механізмом переходу від зовнішньої детермінованості (зовнішніх вимог і стимулів) до внутрішньої (професійного самовдосконалення). У похилому віці, якщо людина зберігає здатність до розвитку, актуалізується потреба духовного осмислення сенсу життя, переоцінка життєвих цінностей.

Основними ознаками розвитку людини є такі:

1. Нестійкість розвитку, викликана безперервним переходом кількісних змін у якісні. Накопичення поступових змін у будь-якому елементі психічного життя призводить до виникнення так званої кризової ситуації, коли застарілі механізми функціонування вступають у конфлікт з новими потребами і можливостями. Тоді виникає криза розвитку, яка долається виникненням нової, більш інтегрованої якості.

2. Кумулятивність розвитку і його незворотність. Сучасна наука розглядає результат попереднього розвитку у вигляді виникнення нових елементів і структур, що створює нову ситуацію розвитку, яка унеможливає повернення до попереднього стану. Але, якщо аналізувати розвиток особистості, слід визнати можливість тимчасового (під впливом поточних подій) чи пролонгованого (яке вже межує з патологією) регресу, тобто повернення на попередні етапи розвитку, які у згорнутому вигляді відтворюють попередні стани особистості (наприклад, поза ембріону, яку людина приймає при реакції страху, виглядає як повернення на ранні стадії онтогенезу). Разом з тим це повернення на попередні стадії тільки частково відтворює минулий стан, адже деякі структури і напрями розвитку можуть залишатись незаблокованими.

3. Гетерохронність розвитку – різні темпи і фази розвитку окремих процесів і якостей людини. Вона може бути обумовлена: а) нелінійним визріванням окремих структур; б) впливом реальних умов життєдіяльності, які сприяють розвитку одних якостей і блокують інші; в) виникненням на індивідуальному рівні нових (системних) ефектів, коли інтеграція певних складових призводить до виникнення ефекту емерджентності; г) складним підключенням (неусвідомленим чи свідомим) якостей, що виникають, до механізмів наступного етапу розвитку.

4. Різномасштабність розвитку: у процес розвитку людина залучається і як біологічний об'єкт, і як носій психіки і свідомості, і як особистість, і як учасник системи соціальних відносин. Кожен з цих напрямів може сприяти як інтенсифікації інших складових розвитку, так і їх блокуванню. Так, засвоєння соціальних нормативів життя у певному суспільстві (наприклад, становлення національної ідентичності) може призвести до обмеження розвитку різноманітних особистісних якостей.

5. Наявність сензитивних періодів розвитку, коли спостерігається підвищена чутливість фізичних і психічних функцій до зовнішніх впливів і найбільша їх здатність до змін. В межах сензитивного періоду якісно-кількісні зміни певного процесу чи якості відбуваються найбільш інтенсивно. Сензитивні періоди слід розглядати як передумову завершення кризи розвитку за певним напрямом. Адаже у віковій психології вікова криза розглядається як цілісна система, яка інтегрує в себе окремі напрями розвитку. Логічно припустити, що крім інтегративних (системних) ефектів доцільно розглядати кризи і за кожним окремим напрямом.

6. Поєднання дивергенції (підвищення різноманітності якостей і функцій у процесі розвитку) з конвергенцією (згортанням процесів, посиленням вибірконості). Цей процес безперервно відбувається в ході розвитку, адже розгортання одних процесів неминує супроводжуватись гальмуванням інших, а підвищення певних можливостей призводить і до надання переваги тим подразникам і чинникам, що запускають ці можливості у дію.

Слід розрізняти природний і цілеспрямований розвиток. За природних умов розвиток особистості відбувається перш за все за законами вікової динаміки і онтогенезу у цілому. Цілеспрямований розвиток передбачає проектування необхідних рис і якостей і створення умов для їх формування. Значною мірою цілеспрямований розвиток задається з боку суспільства, яке воно формує свій виховний ідеал і будує діяльність суспільних інституцій, які забезпечують його реалізацію у повсякденному житті (перш за все у педагогічній практиці). Але цілеспрямований розвиток може визначатись і самою людиною через прийняття індивідуальної програми саморозвитку (самоосвіти і самовиховання). Під саморозвитком розуміють прагнення людини збагатити свої індивідуальні якості шляхом включення у ті види діяльності, які сприяють їх формуванню чи удосконаленню.

Отже, з наведеного витікають такі важливі методологічні положення, які обов'язково слід враховувати при проведенні наукових досліджень з відповідної тематики. Наведемо лише деякі з них:

1. Будь-який аспект процесу розвитку слід розглядати амбівалентно: зміни несуть у собі не лише позитивний (прогресивний, конструктивний), а і негативний (регресивний, деструктивний) зміст. Отже, методологічно вивірене дослідження будь-якої проблеми розвитку не повинно містити категоричних тверджень щодо отриманих позитивних результатів, дослідник завжди повинен не лише фіксувати генезис надбань, але усвідомлювати і ті втрати чи обмеження, що на кожному етапі викликає загальний процес розвитку.

2. Дослідник повинен чітко усвідомлювати, що у будь-якому випадку він реально може розглянути не весь складний, багатоаспектний процес розвитку, але тільки його маленьку частину (певний напрям змін). Це стосується як вибору наукової теми, так і методичної бази.

3. Дослідник повинен виокремлювати власне процес розвитку та чинники, що його визначають, виділяти провідну детермінанту, яка обрана в якості предмета дослідження, та доводити її дієвість шляхом усунення додаткових чинників. Наприклад, вибір для досліджен-

ня такої теми, як "Розвиток мотивів трудової діяльності дітей старшого дошкільного віку" вимагає розмежування загальних (вікових) тенденцій та конкретних умов життєдіяльності дитини: складу сім'ї (повна/неповна), регіону переживання (сільська/місцева), оточуючого соціального середовища (діти, що відвідують дитячий садок/діти, що виховуються у сім'ї), статі (хлопчик/дівчата) і т. ін. Тільки врахувавши всі ці аспекти, дослідник може бути впевнений, що його робота є методологічно вивіреною.

3. Процес розвитку можна розглядати як у системному ракурсі (тоді його можна охарактеризувати такими термінами, як еволюційний, послідовний, відносно упорядкований, передбачуваний, керований переважно зовнішніми обставинами), так і в синергетичному (революційний, стрибкоподібний, стохастичний, спонтанний, самодетермінований). Вибір ракурсу розгляду залежить від сутності системи (упорядкована чи неупорядкована, гнучка чи жорстка), дослідницьких завдань (у т. ч. прогнозованого впливу на систему), обраної проблематики (визначення тенденцій змін, підтвердження їх універсальності чи, навпаки, унікальності, пошук найкращих для впливу періодів, напрацювання певних засобів впливу).

4. Слід враховувати парадокс розвитку: неупорядкована система має більше потенційних можливостей для змін, ніж система з високим рівнем організації. Прагнення до розвитку системи призводить до обмеження можливостей її подальшого удосконалення. Це особливо важливо враховувати при здійсненні виховних впливів, особливо якщо врахувати ефект незворотності особистісних змін.

5. Розгляд будь-якого розвитку передбачає умовну фіксацію системи (розгляд її як певної теоретичної моделі явища, такої, що тимчасово припинило свій розвиток, знаходиться у стані стагнації), з метою визначення наявних ознак, з наступною реконструкцією цього розвитку як безперервного нелінійного процесу. Отримання у емпіричному дослідженні певного співвідношення показників генезису системи не означає остаточного висновку: у наступний період існування системи воно може суттєво змінитись.

6. Виявлення тенденцій розвитку об'єктів, процесів, явищ є методологічно виправданим лише тоді, коли у процесі дослідження не відбувається їх підміна на зовнішньо схожі об'єкти, процеси, явища. Наприклад, динаміка розвитку мотиваційної сфери студентів вимагає проведення лонгітюдних досліджень, а не порівняння результатів одноразових зрізів щодо сформованості мотивів у студентів різних років навчання.

7. Саморозвиток системи можливий лише за умов, коли у системи є ресурси цього саморозвитку. Так, досліджуючи проблему професійного саморозвитку майбутніх фахівців, слід враховувати необхідність зовнішнього керування механізмами цього саморозвитку, а не захоплюватись гаслами синергетичного підходу про те, що самокерування завжди призводить до позитивного результату. Для того, щоб процес професійного розвитку був запущений та ефективний, необхідно, щоб: а) у студентів була потреба у професійному самовдосконаленні; б) у них повинен бути чіткий образ майбутньої професійної діяльності і вимоги, що вона висуває до фахівців; в) вони отримали інструментарій самовивчення; г) вони отримали методичну допомогу в інтерпретуванні отриманих результатів самодіагностування; д) їм надали допомогу у визначенні шляхів індивідуального розвитку; е) самоконтроль супроводжувався періодичним педагогічним контролем; ж) відбувався психологічний супровід цього процесу з внесенням своєчасних коректив.

Отже, дослідження проблематики розвитку має свої методологічні особливості, без врахування яких отриманий дослідником емпіричний матеріал не може бути коректно усвідомлений і узагальнений.

1. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 3–18. 2. Зинченко В. П. Человек развивающийся / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. 3. Костюк Г. С. Принцип развития в психологии / Г. С. Костюк // Методоло-

гические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. 4. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К., 2006. 5. Методология комплексного человекознания и современная психология / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2008 (Серия "Методология, теория и история психологии"). 6. Принцип развития в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой. – М.: Наука, 1978. 7. Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2007 (Серия "Методология, теория и история психологии").

Надійшла до редколегії 01.11.11

Д. Солодїй, асп.

ОПТИМІЗАЦІЯ СПІЛКУВАННЯ МОЛОДОГО ПОДРУЖЖА ЗА ДОПОМОГОЮ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ

Запропонована програма тренінгу з оптимізації спілкування молодого подружжя. Розкривається зміст тренінгових вправ та аналізується їхня ефективність.

Proposed the training program to optimize the communication of a young couple. Described the content of training exercises and analyze their effectiveness.

Постановка проблеми. Створення благополучної сім'ї є складним і відповідальним завданням, вирішити яке без активного сприяння соціальних, державних та інших служб молодят часто не вдається. Причинами виникаючих психологічних складностей, на наш погляд, є як природна реакція на зміни в житті, вікові зміни, використання неефективних моделей поведінки, що часто перейняті від батьківської сім'ї, так і недостатня інформованість про можливість вирішення кризових чи конфліктних ситуацій інструментами психології. Порушення міжособистісного спілкування – одна з найбільш актуальних проблем сімейного функціонування (Т. Гордон, 1997; Е. Г. Ейдемільер, Ю. Юстіцкіс, 1999; С. В. Ковальов, 1988 та ін.) [3, с. 91]. Підвищуючи якість спілкування ми зможемо підвищувати рівень задоволеності своїм шлюбом молодих подружніх пар. Також, важливо зазначити, що саме в сім'ї відбувається біологічне й соціальне дозрівання особистості, формується світогляд, готовність до різної образної трудової й творчої діяльності. Висвітленню ролі сім'ї як середовища виховання і соціалізації зростаючої особистості присвятили свої праці багато вчених. Дослідники одностайні в тому, що належна реалізація сім'єю відповідних функцій можлива лише за умов усвідомлення батьками себе як агентів соціалізації, наявності в них широкого рольового репертуару, гармонійного спілкування, добровільне відтворення ними соціальних відносин, формування необхідних ціннісних орієнтацій. Саме тому, оптимізація спілкування молодих подружніх пар є важливою не тільки для покращення їх задоволеності шлюбом, але і є важливою умовою якісної соціалізації їх майбутнього покоління. Все це вимагає та актуалізує потребу у розробці корекційно-профілактичних тренінгових програм, спрямованих на розвиток навичок ефективного та гармонічного спілкування, покращення якості сімейного життя. Виходячи з цього ми створили соціально-психологічний тренінг як один з найефективніших методів активного впливу.

В "Психологічному словнику" соціально-психологічний тренінг визначається як "область практичної психології, орієнтована на використання активних методів групової психологічної роботи з метою розвитку компетентності в спілкуванні" [4, с. 374]. Соціально-психологічний тренінг – це багатофункціональний метод намірних змін психологічних феноменів людини, групи з ціллю гармонізації особистісного чи професійного буття людини.

Сімейний соціально-психологічний тренінг допомагає подружжям в їх сімейному житті, а саме:

- в підвищенні рівня взаємної інформованості, культурі спілкування;

- в підвищенні рівня моральної мотивації;
- в усвідомленні своєї мотивації перед сім'єю;
- в формуванні конструктивної поведінки у вирішенні конфліктів.

Соціально-психологічний тренінг допомагає молодим сім'ям адаптуватись до нових умов на різних рівнях:

- на рівні адаптації до нових життєвих умов;
- на рівні спілкування членів сім'ї один з одним; уміння правильно сприймати та розуміти один одного;
- на рівні емпатії (здібності співпереживати успіхи та невдачі, вчасно приходити на допомогу та ін.);
- на рівні ділових контактів та контактів поза межами сім'ї;
- на рівні вибору майбутнього життя сім'ї, у відповідності з особистими інтересами кожного члена сім'ї.

В працях відомих вчених представлені можливості вирішення сімейних конфліктів (В. О. Лисенко, 1989; О. М. Олейник, 1992; А. Дмитрієв, В. Кудрявцев, С. Кудрявцев, 1993 та ін.). Автори вказують на те, що конфлікти в сім'ях створюють психотравмуючу обстановку та атмосферу. Закріплюється негативний досвід спілкування, накопичуються негативні емоції, втрачається віра в дружні і ніжні взаємовідносини та ін. Психологічна реабілітація при сімейних конфліктах спрямована насамперед на зняття нервово-психічного напруження як одного з основних психотравмуючих переживань. [Л. М. Крижановська, с. 34–37].

Враховуючи, що шлюб засновується на сумісності шлюбних партнерів, однією з основних задач сімейного соціально-психологічного тренінгу є допомога парам у знаходженні та укріпленні об'єднуючої їх платформи. Виходячи з цього ми побудували програму нашого тренінгу, яка складається з шести блоків і розрахована на 32 години, які можуть бути розділені на два дводенних тренінги, або чотири одноденних.

Мета курсу:

Підвищення якості подружнього спілкування.

Загальне інформування партнерів про особливості сімейного спілкування.

Формування навичок ефективного спілкування.

Завдання:

Донести інформацію до молодих подружніх пар стосовно специфіки та значимості сімейного спілкування, його впливу на задоволеність шлюбом.

Окреслити основні соціально-психологічні чинники, що впливають на якість сімейного спілкування.

Виробити навички ефективного сімейного спілкування. Проробити основні проблеми, що виникають через низький рівень сімейного спілкування.

Основними методами тренінгової роботи, що ми використовували є:

Міні-лекції – 30 % часу;

Практична частина – 70 % часу:

- структуровані дискусії;
- мозковий штурм;
- рольові ігри;
- практичні вправи;
- аналіз конкретних випадків та ситуацій.

При побудові нашого соціально-психологічного тренінгу ми спиралась на класифікацію, запропоновану Г. М. Андреевою, яка виділяє три сторони спілкування: комунікативну (обмін інформацією), інтерактивну (взаємодія) та перцептивну (розуміння людини людиною) [4]. За кожною з цих сторін спілкування, лежать глибинні психологічні та соціально-психологічні процеси та чинники, що їх обумовлюють та впливають на їх якість. Також, на нашу думку особливо важливою є емоційна сторона спілкування, якій ми також приділили увагу в нашому тренінгу.

Тематичний план тренінгу ми склали з наступних розділів:

Вступна частина

Розділ 1. Молоде подружжя: особливості та проблеми, з якими стикаються молоді пари. Основи міжособистісних відносин. Особливості сімейного спілкування. Основні чинники, що впливають на ефективність спілкування.

Розділ 2. Порушення міжособистісної комунікації у молодій сім'ї: причини, способи подолання.

Основна частина

Розділ 3. Комунікативна сторона спілкування: специфіка, вербальне та невербальне спілкування.

Розділ 4. Взаєморозуміння молодого подружжя. Формування спільного семантичного поля. Розвиток механізмів взаєморозуміння подружніх пар.

Розділ 5. Інтерактивна сторона спілкування: основні стратегії поведінки. Розвиток подружнього співробітництва.

Розділ 6. Емоційна сторона спілкування. Поняття емоцій. Роль емоцій в сімейному житті. Формування навичок усвідомлення та контролю виникаючих емоцій.

В нашому соціально-психологічному тренінгу, що спрямований на підвищення ефективності спілкування молодого подружжя, приймало участь 20 молодих подружніх пар (по 10 пар на кожному тренінгу). Для участі в тренінгу підібрані пари, в яких рівень задоволеності шлюбом знаходиться на рівні нижче середнього.

Наведемо приклади декількох практичних вправ, що ми використовували.

Вправа: "Варіанти спілкування". Мета: стикнутися з деякими бар'єрами спілкування, усвідомити їх вплив на процес спілкування. Учасники розбиваються на пари (сімейні).

"Синхронна розмова". Обидва партнера говорять одночасно протягом 10 с. Можна запропонувати тему розмови, наприклад, "Книга, яку я прочитав недавно". За сигналом ведучого розмова зупиняється.

"Ігнорування". Протягом 30 с один учасник з пари висловлюється, а інший в цей час повністю його ігнорує. Потім вони міняються ролями.

"Спина до спини". Під час вправи учасники сидять спинами один до одного. Протягом 30 секунд один учасник висловлюється, а інший його слухає. Потім вони міняються ролями.

"Активне слухання". Протягом однієї хвилини один учасник говорить, а інший уважно слухає його, усім своїм виглядом показує зацікавленість у спілкуванні. Потім вони міняються ролями.

Обговорення:

Як ви відчували себе під час проведення перших трьох вправ?

Що заважало вам відчувати себе комфортно?

Як ви відчували себе під час останньої вправи?

Що допомагає вам у спілкуванні?

Вправа: "Який ти?" Мета: усвідомлення якостей важливих для спілкування, та оцінка їх наявності у партнерів.

Інструкція: На першому етапі (5 хв.) кожен з вас повинен самостійно скласти список якостей, важливих для спілкування (чим більше, тим краще). При складанні списку уявіть собі товариську людину. Якою вона повинна бути? Чим вона відрізняється від інших людей?

На другому етапі ми проведемо дискусію, основна ціль якої – виробити загальний список якостей, важливих для спілкування. При цьому кожен може вказувати свої думки, аргументуючи. Названі якості включаються в загальний список більшістю голосів, який оформлюється на дошці.

На третьому етапі кожен учасник записує в свій аркуш складений ним список якостей важливих для спілкування і потім оцінює за 10-ти бальною шкалою їх наявність у себе та у партнера.

Вправа: "Ми схожі". Інструкція: в парах необхідно 4 хв. вести розмову на тему "Чим ми схожі", а потім 4 хв. на тему "Чим ми відрізняємось".

По закінченню проводиться обговорення, звертається увага на те, що було легко, а що складно робити, які були відкриття. В результаті робиться висновок про те, що, по суті, ми усі схожі і в той же час різні, але маємо право на ці відмінності.

Вправа: "При цьому я відчував(ла)..." Інструкція: Партнерам пропонується згадати одну з останніх ситуацій сімейного життя, що викликала досить сильне напруження. При цьому задачею кожного з партнерів є обговорювати ситуацію, після кожної фрази говорити: "При цьому я відчував(ла)..."

Після вправи іде обговорення в групі.

Перед та після проходження тренінгу усі пари протестовані за такими методиками: "Спілкування в сім'ї" (Альошина, Гофман, Дубровська) та методикою "Емоційна самосвідомість" (Власова, Березюк); за шкалами саме цих методик спостерігається найбільший взаємозв'язок із задоволеністю шлюбом молодих пар. Тестування проводилось через два тижні після тренінгу, це є мінімальним часом для більш повного осмислення та усвідомлення отриманої інформації, використання її на практиці у сімейному житті.

Методику "Задоволеність шлюбом" ми не проводили після тренінгу, бо виходячи з того, що результати за цією методикою знаходяться в тісному кореляційному зв'язку з результатами зазначених вище методик, можна зробити висновок, якщо спостерігатимуться зміни за методиками "Спілкування в сім'ї" та "Емоційна самосвідомість", автоматично будуть відбуватися зміни і у задоволеності шлюбом молодого подружжя.

Основні результати. В результаті пройденого тренінгу спостерігалися підвищення показників ефективності спілкування за наступними шкалами: довірливість спілкування (у дружин Sig. = 0,004, у чоловіків Sig. = 0,003), взаєморозуміння (у дружин Sig. = 0,001, у чоловіків Sig. = 0,004), легкість (у дружин Sig. = 0,000, у чоловіків Sig. = 0,000) та психотерапевтичність спілкування (у дружин Sig. = 0,001, у чоловіків Sig. = 0,001). Відмінностей у отриманих результатах за методикою "Спілкування в сім'ї" як серед жінок так і серед чоловіків не спостерігається за шкалами: схожість у поглядах та наявність спільних символів в сім'ї. Це можна пояснити тим, що ці складові сімейного спілкування формуються протягом досить тривалого часу, і за чотириденний тренінг їх змінити не можливо.

За методикою "Емоційна самосвідомість" виявленні відмінності у даних до та після тренінгу серед дружин

спостерігаються майже за всіма шкалами, окрім управління емоціями (Sig. = 0,163) та прийняття відповідальності за емоції (Sig. = 0,083). Тобто, після проходження тренінгу спостерігаються певні покращення у дружин в плані диференціації емоцій (Sig. = 0,000), вираженні емоцій (Sig. = 0,002), дещо підвищився рівень емпатійності (Sig. = 0,000), і відповідно підвищився рівень емоційної самосвідомості (Sig. = 0,000). Щодо шкал, за якими ці відмінності не спостерігаються, то можна зазначити, що в управлінні емоціями задіяні досить складні психологічні механізми та особливості темпераменту людини, і впливати на нього досить складно, для цього потрібна тривала та інтенсивна робота над собою, або за допомогою психолога та психологічних тренінгів. Серед чоловіків спостерігається дещо інша картина результатів до та після проходження ними тренінгу. Змін не виявлено за шкалами: емпатія (Sig. = 0,083) та прийняття відповідальності (Sig. = 0,110). Тобто, в свою чергу, спостерігаються певні покращення результатів за шкалами: диференціація емоцій (Sig. = 0,001), вираження емоцій (Sig. = 0,002), управління емоціями (Sig. = 0,002) і відповідно емоційна самосвідомість (Sig. = 0,009). Що стосується шкал, за якими зміни не відбулись, то можна зазначити, що на це можуть впливати певні гендерні відмінності чоловіків та жінок – чоловікам важче проявляти свою емпатійність і формується вона у них відповідно складніше та триваліше. Щодо шкали прийняття відповідальності, то ця складова емоційної самосвідомості також потребує досить тривалої праці людини над собою, глибокого усвідомлення своїх почуттів та емоцій. Вважаємо, що змінити її в рамках чотириденного тренінгу практично неможливо.

Отже, можемо зазначити, що запропонований нами соціально-психологічний тренінг є досить ефективним інструментом оптимізації спілкування молодого подружжя. Його можна проводити з парам, що вирішили вступити до шлюбу, з парами що уже живуть у шлюбі, а також тими парами, що вирішили розлучитись.

Таким чином, треба зазначити, що на шляху покращення спілкування в молодих сім'ях особливу увагу треба звернути на розвиток довірливості, легкості, психотерапевтичності спілкування та взаєморозуміння. Важливим є, щоб потреба у спілкуванні у чоловіка та дружини знаходились приблизно на одному рівні, на жаль, цей чинник лежить поза межами нашого впливу,

але намагатись або розвивати або, навпаки, трохи зменшити її рівень ми можемо.

Для підвищення ефективності спілкування дружинам слід звернути особливу увагу на розвиток таких комунікативних якостей як спрямованість, діловитість, впевненість, вимогливість, поступливість, психологічний такт, чуйність, а чоловікам – поступливість, чуйність, приналежність. Для цього необхідно читати відповідну літературу, приділяти увагу розвитку цих якостей, відслідковувати моменти їх прояву, відвідувати відповідні соціально-психологічні тренінги вузького спрямування.

В свою чергу, партнерам необхідно приділяти особливу увагу розвитку відповідних комунікативних установок на гармонійну комунікацію, а також Его-стану Дорогий, для цього потрібно максимально усвідомлювати свої прояви, відслідковувати з якого Его-стану вони говорять ту чи іншу фразу, контролювати свої емоції, намагатись говорити завжди "тут і тепер", не занурюватись у минуле, чи не фантазувати про майбутнє. Також читати відповідну підтримуючу літературу, можливо індивідуально, а потім і разом, відвідувати психолога чи соціального працівника, який би допоміг розвинути відповідні комунікативні установки, комунікативну компетентність, підвищити ефективність сімейної комунікації.

Таким чином, треба зазначити, що існує дуже багато особливостей спілкування, що обумовлює його ефективність та гармонійність, зокрема в молодих сім'ях. Усі їх врахувати і розвинути досить важко, але коли наявне бажання і прагнення бути разом, насолоджуватись життям і бути задоволеним своїм шлюбом, то все можна вирішити та гармонізувати подружнє спілкування.

1. Алешина Ю. Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений / Ю. Е. Алешина, Гофман, Дубровская. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 120 с. 2. Власова О. І. Теоретико-методичні засади дослідження емоційного інтелекту як інтраіндивідуальної властивості особистості / О. І. Власова, М. А. Березюк // Теоретичні і прикладні проблеми психології. Збірник наукових праць № 2 (7), 2004. Соціально-психологічні проблеми трансформації сучасного суспільства. Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції. – Луганськ: Видавництво СЛУ, 2004. – С. 175-181. 3. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с. 4. Корнев М. Н. Социальная психология / М. Н. Корнев, А. Б. Коваленко. – К., 1995. – 304 с. 5. Психология семьи: проблемы психолого-педагогической реабилитации: учебное пособие / Л. М. Крыжановская. – М.: МПСИ, 2005. – 200 с. 6. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

Надійшла до редколегії 08.11.11

Н. Тимків, здобувач

МУЗИКА ТА МУЗИЧНА КУЛЬТУРА ЯК ЧИННИКИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

В статті аналізується феномен молодіжної музики, яка є потужним фактором соціалізації студентської молоді.

The article analyzes the phenomenon of youth music, which is a powerful factor in the socialization of students.

Стрімкий розвиток та ускладнення соціально-економічних та культурних потреб суспільства змінює роль та співвідношення різних механізмів та чинників соціалізації молодого покоління. Музика виступає активним соціалізуючим чинником відповідного соціального мікросередовища, а музична діяльність постає одним із провідних інституціональних соціально-педагогічних механізмів соціалізації. Цей вид мистецтва найбільш динамічно й емоційно супроводжує всі зміни в суспільстві та особистості, є формою соціального самоутвердження.

Психологічні особливості музично-естетичного виховання розглядали у своїх працях Л. Виготський, В. Петрушин, Є. Назайкінський, Б. Теплов та інші психологи. Питання соціалізації молоді досліджували такі українські вчені, як М. П. Лукашевич, А. К. Ташченко, В. В. Москаленко, М. І. Михальченко, В. І. Волович,

І. М. Гавриленко і інші автори. У часи радикальних змін суспільних відносин та соціальних інститутів, вивчення особливостей соціалізації молоді стає особливо затребуваною та актуальною дослідною проблемою.

Метою нашого дослідження є виявлення та аналіз психологічних особливостей впливу музики та музичної культури на соціалізацію студентської молоді.

Серед соціальних спільнот особливе місце займає саме молодь. У віковій психології молодість характеризується як період формування стійкої системи цінностей, становлення самосвідомості і формування соціального статусу особи. Свідомість молоді людини володіє особливою сприйнятливістю, здатністю переробляти і засвоювати величезний потік інформації. У цей період розвиваються критичність мислення, прагнення дати власну оцінку різним явищам, пошук аргументації, оригінального рішення.

Внутрішньо початок дорослого життя сприймається як позитивне та цілісне відчуття, зникають сумніви та переживання тимчасовості юності: людина починає осмислено будувати майбутнє, орієнтуючись на всю вікову перспективу в цілому. У всіх сферах життя (професійній, емоційній, особистісній, соціальній) з'являється сильне прагнення до особистісної експансії, до самовираження [7, с. 375-377]. Формування особистості є складним процесом залучення особистості до соціального буття, тобто її соціалізації. Соціалізація охоплює усі соціальні процеси, завдяки яким індивід засвоює певні знання, норми, цінності, що дозволяють йому бути у повноправним членом суспільства.

За визначенням Л. Е. Орбан-Лембрик, соціалізація це процес входження індивіда в суспільство, активного засвоєння ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в певному суспільстві [4, с. 90].

Соціалізація студентської молоді пов'язана передусім з навчанням у ВНЗ, з опануванням низки нових дисциплін, необхідних для подальшого професійного становлення особистості. Отже, важливим чинником, який впливає на процес соціалізації в цьому віці, є навчальна діяльність, яка носить системний характер і предметом якої є взаємодія між тим, хто навчає, і тим, хто вчиться. Процес навчання охоплює не тільки дидактичний компонент, але й соціально-психологічний, що відтворює характер взаємин у студентській групі, соціально-психологічну групову атмосферу, рівень взаєморозуміння [4, с. 106].

У результаті вивчення наукових досліджень, процес соціалізації студентської молоді можна поділити на два етапи: адаптацію – пристосування людини до оточуючого світу, в тому числі і до суспільного середовища; та інтеріоризацію – засвоєння, привласнення людиною знань, норм певного суспільства, що стають складовими елементами самосвідомості її особистості. Суттєвий її момент – це розвиток соціально активної особистості.

Процес соціалізації студентів здійснюється через процеси адаптації, соціального виховання, інтеріоризації, інтеграції, ідентифікації, саморозвитку та самореалізації.

Соціальна адаптація – вид взаємодії особи (студента) із соціальним середовищем, у процесі якого відбувається узгодження вимог та сподівань обох сторін [4, с. 442]. Умовами успішної адаптації виступають особистісні якості студента: самостійність, активність, відповідальність, вихованість, приналежність до певної соціальної групи та ін.

Соціально-психологічна адаптація студентів завжди детермінується полярними тенденціями – процесами адаптованості чи неадаптованості, тобто тими психорегулятивними механізмами, які реально представлені у внутрішньому світі особистості.

Ідентифікація – це процес ототожнення індивідом себе з іншими людьми, групою, осередком, який допомагає оволодівати різними видами діяльності, засвоювати соціальні норми та цінності, оволодівати соціальними ролями. Вирізняють три форми ідентифікації: 1) пряме емоційне ототожнення з реальною або нереальною особою. Ця форма домінує на початкових етапах соціалізації особистості; 2) самозалучення до певної номінальної соціальної групи (вікової, національної, фахової); 3) самозарахування (відчуття належності до певної соціальної групи). Активне засвоєння індивідом соціальної поведінки, групових норм і цінностей здійснюється під час спільної діяльності, насамперед у трудових осередках. Інтеріоризація суспільних ідеалів у молодіжному середовищі пов'язана з пошуками реальних зразків для наслідування і з характером уявлень

про шляхи реалізації ідеалів. Соціалізована людина мусить бути здатною протистояти несприятливим життєвим обставинам. "Повна" соціалізація, тобто розчистлення в соціумі певної частини молоді, свідчить про відсутність тієї активності, яка дає змогу вибірково сприймати й оцінювати навколишню дійсність [1, с. 56]. Таким чином, ідентифікація має подвійне значення: формує здатність до встановлення позитивних відношень з людьми, веде до розвитку соціально значимих якостей. Ідентифікація молоді забезпечується соціально-психологічною взаємодією, завдяки їй відбувається самовизначення студента в процесі соціалізації.

Вивчення соціалізації студентської молоді повинно базуватись на соціально-психологічних особливостях студентства, які визначають специфіку й результат соціального процесу. На думку С. Савченко, такими особливостями є: вік, нижня межа якого розмита й визначається наявністю атестата про середню освіту, а верхня традиційно не виходить за 30-річний рубіж; специфіка видів діяльності, серед яких провідною є навчальна; студентські роки – час становлення самостійної й особистісної свободи, зумовленої проживанням поза батьківським домом, послабленням контролю, автономністю в поведінці й діяльності, час любові, створення сім'ї, виховання дітей, період знаходження свого місця в житті, час самоствердження в студентських колективах, різних соціальних групах тощо; підготовка до діяльності, яка мало знайома студентам, а отже, існує великий ризик розчарування в обраній спеціальності, розвитку нігілістичних настроїв, відчуження в сім'ї й у колі ровесників; крім того, для сучасних студентів характерна поява новоутворень, не властивих попереднім поколінням [6, с. 12]. До останніх належать зниження елементів романтизму в почуттях і поведінці, збільшення меркантильного начала й жорсткого практицизму, зростання самостійності, енергійності, готовності до конфліктних стосунків з адміністрацією й владними структурами; важливою особливістю є перетворення студентства з групи невиробничого характеру в амбівалентну соціальну групу, яка бере безпосередню участь у матеріальному й духовному виробництві; особливістю, яка іманентно властива міжнародному студентству, є його виражений радикалізм у поглядах і поведінці, готовність брати участь у революційних перетвореннях [6, с. 13].

Загальновідомо, що музичне мистецтво відіграє важливу роль у формуванні ціннісних орієнтацій молоді. Відомий естонський соціолог М. Мейнерт зазначає, що ще починаючи з середини 1950-х рр., музика в молодіжному середовищі почала виконувати особливу функцію, утворивши свого роду стержень, навколо якого групувалися багато інших інтересів, а інколи формувалися моделі поведінки [3, с. 88].

Музика здійснює комплексний вплив на індивіда, легко входить у будь-яку сферу діяльності. Під дією музики у суспільстві виникають, трансформуються та активно функціонують характерні молодіжні субкультури. Перетворювальна функція музики близька до функції культурної модифікації; комунікативна ж функція музики забезпечує соціально-психологічну приналежність до певної групи. Завдяки функціям наступності та індивідуалізації реалізується вибіркоче ставлення до музичних цінностей попередніх поколінь та ідентифікація молоді з цінностями конкретної музичної групи. Завдяки діяльності багатьох соціалізуючих структур музика виконує пізнавальну функцію. Як спонукальні мотиви будь-якої діяльності людини, в тому числі і художньої, виступають потреби та інтереси. Саме тому вивчення музичних потреб та інтересів особистості є необхідним для розуміння характеру норм та правил поведінки, як

складаються у молодіжній свідомості. Ці настанови надалі впливатимуть на вибір культурної поведінки: конформної чи девіантної.

У зв'язку з поширенням у суспільстві глобалізаційних процесів (розвиток мас-медіа, Інтернету), культурної інтеграції цікавим феноменом стала так звана "популярна культура", зокрема, популярна музика. Популярність масового мистецтва в молодіжному середовищі пояснюється прагненням підростаючого покоління ствердити своє особисте "Я" на протидію старшим поколінням, їхнім смакам, інтересам, потребам, цінностям, які молодь вважає застарілими. Оскільки музика є одним з найдоступніших видів мистецтва, найбільш поширеним проведенням дозвілля молоді, то захоплення жанрами популярної музики дедалі стає все більш престижним серед молодих людей. Віддаючи перевагу тому, чи іншому стилю музики, людина одразу ідентифікує себе з усією культурою, яка стоїть за цією музикою, певним стилем життя, своєрідною поведінкою.

Згідно чисельних досліджень та опитувань, проведених психологами та соціологами, музичні уподобання більшості студентів технічних і гуманітарних ВНЗ зводяться суто до масової музичної культури (поп-музика), переважно розважального характеру, сприйняття якої не вимагає від реципієнтів ні спеціальної підготовки, ні особливих інтелектуальних зусиль. Часто, віддаючи перевагу певним виконавцям, музичним творам, молоді люди досить поверхово ставляться до художньо-ціннісних аспектів своїх музичних уподобань, не встановлюючи естетичних критеріїв виконавської майстерності артистів, а сприймаючи, насамперед, зовнішні дані, манеру поведінки, імідж та модний репертуар, не замислюючись над змістом творів.

Лідерство щодо популярності в молодіжному середовищі належить саме рок-музиці. Через свою багатоаспектність і суперечливість, рок викликав багато дискусій і став об'єктом прискіпливої уваги не лише мистецтвознавців, але й психологів, соціологів, культурологів, педагогів. Так, наприклад соціологічні дослідження, проведені С. Катаєвим, виявили різні соціальні орієнтації любителів рок-музики і традиційної естради. Любителі рок-музики виявились більш соціально-іноваційно орієнтованими і соціально гостро заангажованими [9, с. 308]. Узагальнюючи спостереження дослідників, Г. Шостак визначає рок-музику з двох позицій – як музичний жанр і соціокультурне явище: "Рок як музичний жанр – це сукупність стилів і напрямків, для яких, незважаючи на їх відмінності, характерні: гіпертрофована роль ритму, органічне поєднання музики з поезією (рок-поезія), театралізацією (рок-шоу), пластикою, перукарською та модельєрською справою, участь слухачів-глядачів у процесі виконання композицій, а також високий рівень психологізації та фізіологізації. Рок як соціокультурний феномен – це форма культури поколінь, що відповідає, як правило, соціально-етичним запитам тих чи інших молодіжних рухів і відображає реальні проблеми їх існування" [11, с. 90–91].

Цілком очевидно, що розглянуті вище характеристики молодіжної музики впливають на свідомість молоді. Викладач має допомогти засвоїти молоді естетичні цінності і традиції, накопичені попередніми поколіннями, залучати студентів до високої культури,

зокрема класичного мистецтва, що сприяє духовному розвитку особистості.

Таким чином, для формування музично-естетичних орієнтацій студентської молоді необхідно: пропагувати найкращі зразки національного та світового музичного мистецтва (інструментальна й вокальна музика, симфонічний оркестр, оркестр народних інструментів); навчити студентів відрізняти високохудожні зразки від творів сумнівної естетичної якості; формувати у студентів потребу звертатися до музичного мистецтва (зокрема класичного) як до скарбниці духовності; залучати молодь до участі в творчих мистецьких процесах.

Отже, соціалізація студентської молоді являє собою сукупність всіх соціальних і психологічних процесів, за допомогою яких студент засвоює систему знань, норм і цінностей, що дають йому можливість функціонувати як повноправному громадянину суспільства. Соціальне середовище студентської молоді – це цілісна єдність соціально-психологічних умов, у яких відбувається набуття соціального досвіду, засвоєння певних норм, властивих суспільству цінностей, способу життя; у яких молодь знаходить своє покликання, обирає способи самовираження, самопізнання, самовдосконалення, самореалізації.

Роль музики та ефект її впливу особливо проявляються в молодіжному середовищі, оскільки музика для молоді – це важливий атрибут, невід'ємна частина їхнього життя. Незважаючи на різноманітність музичних жанрів, стилів і напрямків, на сьогоднішній день у системі художніх пріоритетів молодіжної аудиторії провідну позицію займають рок- та поп-музика.

Науково-технічний прогрес, що спричинив потужний розвиток індустрії розваг і засобів масової інформації, не міг не вплинути на молодіжну музичну культуру. У зв'язку з цим досить актуальною є проблема формування у студентської молоді високої морально-естетичної культури. Враховуючи важливе місце музики серед інших видів мистецтв, постає необхідність застосування музичного мистецтва як фактора розвитку особистості й подолання однобокої орієнтації у сфері сучасної молодіжної музики.

1. Євтух М. Б. Соціальна педагогіка: Підручник / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк. – К.: МАУП, 2002. – 232 с.
2. Лукашевич М. П. Особливості соціалізації української молоді в сучасних умовах / М. П. Лукашевич // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – № 4. – 2009. – С. 34–36.
3. Мейнерт Н. П. По воле рока / Н. П. Мейнерт // Социологические исследования. – 1987. – № 4. – С. 88–93.
4. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
5. Петрушин В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. – М.: Академический Проект, 2006. – 400 с.
6. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в поза навчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору / С. В. Савченко: Автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.05 / Луганський нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2004. – 42 с.
7. Сапогова Е. Е. Психология развития человека: Учебное пособие / Е. Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460 с.
8. Сідлецька Т. І. Формування музично-естетичних орієнтацій студентської молоді [Електронний ресурс] / Т. І. Сідлецька // Матеріали III міжнародної науково-практичної конференції "Гуманізм та освіта", 2010. Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Sidletska.php>.
9. Соціологія культури: Навч. посібник // за ред. О. М. Семашко, В. М. Пічі. – К.: Каравела, Львів: Новий світ, 2000, 2002. – 334 с.
10. Ташенко А. К. Моделі соціалізації молоді в сучасному суспільстві / А. К. Ташенко // Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії та практики. Міжвузівський збірник наукових праць. Вип. 12. – К.: 2007. – С. 88–99.
11. Шостак Г. В. Массовые музыкальные жанры XX века в системе музыкально-эстетического воспитания / Г. В. Шостак. – Брест, Бр. ОИПК, 2003. – 118 с.

Надійшла до редакції 08.11.11

ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ ТИПІВ ЕРОТИЧНИХ ФАНТАЗІЙ

Дана стаття присвячена проблемі дослідження типів еротичних фантазій, їх класифікації та визначенню. В тексті подано опис процедури стандартизації методики визначення типів еротичних фантазій, наведено статистичні данні.

This article is devoted to research the types of erotic fantasies, their classification and definition. The text contains a description of standardizing methods procedures to determine the erotic fantasies types and provides statistical data.

Здатність чуттєво реагувати на еротичні знаки та образи та свідомо створювати їх, об'єктивуючи в них свою фантазію – властивість виключно людини, вона притаманна лише їй, про це свідчить навіть історія мистецтва з найдавніших часів.

Еротичні фантазії є проявом сексуальності людини. Вони починаються ще у віці дитячому і тривають до віку похилого. Зміст сексуальних фантазій може бути різноманітним, він залежить від віку, умов виховання жінки, а також від її особистісних особливостей. Дослідження взаємозв'язків між еротичними фантазіями, особистісними особливостями та психосоматичними захворюваннями є актуальним для вивчення девіантної поведінки, в психотерапії сексуальних стосунків, в психологічному консультуванні, в лікуванні психосоматичних захворювань [1].

Фантазії сексуального характеру є у кожної людини, і в більшості випадків виникають вони у досить ранньому віці, тим самим виконуючи цілий ряд функцій та викликаючи цілий спектр різноманітних емоцій. Еротична уява виражає глибинні вподобання людини точніше, ніж реальна сексуальна поведінка, яка залежить від більшості об'єктивних умов (суспільні норми, виховання, інтереси партнера). Зміст сексуальних фантазій може бути різноманітним: від нечітких романтичних образів до детально відтворених реальних переживань з минулого чи уявних [3].

Сексуальні фантазії мають і багато функцій. Передусім вони слугують джерелом збудження та задоволення. Вони можуть допомагати в боротьбі з тривогою та підсилити сексуальну активність, а іноді компенсувати певний дискомфорт під час статевого акту. Велике значення мають сексуальні фантазії, як репетиція певних дій, стилів поведінки. Окремі сексуальні фантазії можуть бути прийнятним способом вираження та втілення "заборонених" бажань. І це ще не повний перелік всіх функцій еротичних фантазій. Саме тому актуальність досліджуваної теми не викликає сумніву.

Дана стаття присвячена проблемі визначення та дослідження типів еротичних фантазій. Метою даної статті є опис та аналіз процедури стандартизації методики дослідження еротичних фантазій у жінок.

На сьогодні в сексологічній літературі не представлено стандартизованих опитувальників дослідження типів еротичних фантазій. Тематика сексуальних фантазій визначається методом інтерв'ю або анкетування; на нашу думку, отримана в такий спосіб інформація може бути нереалістичною. Це можна пояснити соціальною бажаністю, небажанням давати відверті та прямі відповіді. Саме тому перед нами постало питання створення та розробки власного опитувальника, який би давав змогу визначити домінуючий тип фантазування у жінок молодого віку та типи супутні. Оскільки процедура стандартизації будь-якої психологічної методики передбачає застосування апарату математичної статистики, інструментом здійснення статистичних і математичних розрахунків ми обрали програму SPSS-13.

Для стандартизації нашої тестової методики, що спрямована для визначення типів еротичного фантазування ми використовували процедуру факторного аналізу, перевірку внутрішньої узгодженості, перевірку тестової надійності.

Для виділення типів еротичного фантазування ми звернулися до широкомасштабного дослідження (Leitenberg & Henning, 1995), в якому брали участь жінки різного віку і згідно з результатами проведення якого були виділені шість типів жіночих фантазій: прекрасна дама, кохана, дикунка, володарка, жертва, вуаеристка.

Тип 1: "Прекрасна дама". Це романтично пасивна жінка, об'єкт бажань, вона надзвичайно приваблива, чуттєва, однак, часом просто недосяжна. Такі жінки дуже детально візуалізують місце, оточення, одяг, деталі інтер'єру. Для них важливим є досконалість "картинки", її нереальність. Такі жінки у своїх фантазіях роблять особливий акцент на своїй цінності, вроді, неповторності. Особливістю таких фантазій є довгі прелюдії (це можуть бути залицяння, побачення, зустрічі, фрагменти спілкування) вони часто можуть бути настільки довгими, що цими прелюдіями все і закінчується, однак врешті сексуальний компонент тут передбачається і збудження може наставити від його передчуття. Окремим елементом фантазування є недоступність жінки. Яскравим прикладом моделі поведінки у фантазіях таких жінок можуть бути героїні класичних любовних романів: прекрасні, бажані багатьма, пристрасні та недоступні.

Тип 2: "Кохана". Для представниць цього типу не існує сексу без кохання. Для них важливим є спілкування поза сексом, взаєморозуміння, довіра, підтримка. Ключовим моментом виступає вірність. Вони бачать свого партнера як однолітка, рівного жінці за статусом, можливо, соціальним становищем, інтересами, віком. Тут передбачається певний кінестетичний тип фантазування, на відміну від типу першого. Акцент робиться на почуттях та відчуттях. Наприклад, "Я відчуваю, що ми; що я; що він....".

Тип 3: "Дикунка". Це тип сексуально розкутої жінки, яка не цурається своїх бажань, фантазій, завжди готова втілити їх у реальність. Готова експериментувати. Активна, однак навряд чи її можна назвати наполегливою. Є непередбачуваною для партнера і самої себе. Під час фантазування відбувається динамічна зміна місць, поз, видів сексуального контакту. На нашу думку, це жінка з досить високим лібідом.

Тип 4 "Володарка". Такі жінки посідають домінуючі ролі. Тут мова може йти і про певні садистські нахили і просто про авторитарні стилі поведінки. Про бажання керувати партнером, бути головним в парі або принижувати його. Отримання задоволення тут відбувається за рахунок усвідомлення власної могутності, влади, компетентності, статусу.

Тип 5 "Жертва". Даний тип – це жінки з бажанням підкорятися, з мазохистськими тенденціями. Це може бути отримання задоволення від відчуття фізичного болю та приниження, у поєднанні з визнанням чоловіка як людини вищої за жінку, чоловіка як головного в парі. Даному типу властиві фантазії з тематикою згвалтування, мазохистськими діями, підкоренням.

Тип 6 "Вуаеристка". Це один повністю пасивний тип. Такі жінки можуть збуджуватися та отримувати задоволення від підглядання за іншими, перегляду зображень еротичного характеру, фільмів. Зазвичай для них є важливою присутність у фантазіях сторонніх людей (перехожих, сусідів, колег) в оголеному чи напівоголеному вигляді.

Всі ці типи мають відмінності у сприйманні інформації (проявляється по репрезентативних системах), її обробці та у змісті фантазій.

Так, "Вуаеристка" використовує сюжет спостереження, за яким основним змістом подібних дій є отримання максимально сильного збудження, після його піку сюжет раптово змінюється. Це може бути акт публічної мастурбації, приєднання до сексу тих, за ким велося спостереження, інше. В своєму чистому вигляді така фантазія не передбачає участі в статевому акті людини, яка спостерігає, однак ця людина може потрапляти в поле зору оточуючих. В варіаціях на цю тему, спостерігаючий за іншими досягає сильного сексуального збудження та приєднується до учасників статевого акту. Фантазії такого роду не є еквівалентними до справжнього вуаеризму, однак можна констатувати певні спільні риси.

"Жертва" використовує змістові сюжети підкорення, зґвалтування, садомазохізму. Збудження та задоволення тут пов'язане з рівнем приниження, зневіри, слабкості, нездатності опиратися, визнанням власної неповноцінності. Фантазії на тему зґвалтування серед широких мас викликають найбільше нерозуміння. Часто самі жінки думають про те, що якщо така фантазія виникає, то існує потреба в її реалізації. Насправді це зовсім не так. Більш раціонально розглядати фантазії про зґвалтування як засіб, який допомагає окремим жінкам переконатися в своїй сексуальній пасивності, тобто в тому, що їх поведінка відповідає культурним стереотипам. Крім того, фантазії про зґвалтування знімають з жертви особисту відповідальність за отримане від сексу задоволення [5].

"Володарка" використовує сюжети садомазохізму. Збудження у таких осіб досягається з усвідомленням своєї сили і фізичної, і моральної переваги.

Елементи сюжетів ідилічних зустрічей присутні у "Романтичних дів", вони збуджуються від простоти інтимного спілкування, приємного романтичного оточення. Такі сценарії будуються як правило, на випадкових знайомствах в майже ідеальних умовах – затишний садок, красиве морське узбережжя, тропічний рай. Такі умови сприяють спалаху романтичного почуття, яке поступово переходить у сексуальну прелюдію. Після такого спалаху пристрасті цю пару більше нічого не пов'яже.

"Дикунка" більше за всі інші типи використовує сюжети експерименту: тобто секс без умовностей, по взаємній згоді, оригінальний, неповторний, завжди новий та непередбачуваний.

Для кожного з типів було складено 12 тверджень, які починалися фразою "Можна сказати, що в своїх еротичних фантазіях я...". На ці питання передбачалися відповіді "так" та "ні".

Так, для типу "Прекрасна дама" були запропоновані твердження, які максимально можуть описати сексуальну пасивність, надмірний романтизм, драматичність стосунків, візуалізацію образів. Твердження представлені нижче:

Мрію про особливі лицарські стосунки

Я бачу себе як героїню класичного жіночого любовного роману

Я – об'єкт бажання багатьох чоловіків та жінок

Бачу свого партнера як найкрасивішого, найсильнішого, найрозумнішого: такого, який гідний тільки мене

Я велику увагу приділяю красивим передісторіям та прелюдіям

Мені не подобається бути холодною, недоступною, розбивати чужі серця

Я не уявляю свої сексуальні пригоди в розкішних апартаментах чи у мальовничих місцях, оточення не має значення для мене

Я-спокійна, вираження почуттів, пристрасті – це для моїх партнерів

Мрію про те, щоб мені присвячували вірші, пісні, насолоджувалися моєю вродою, дарували коштовні подарунки

Мрію, щоб все було нереально красиво, розкішно, романтично

Я неповторна, аристократична, та, якою захоплюються

Я настільки неперевершена, що чоловік без трепету не може мене навіть торкнутися.

При відборі тверджень для типу "Кохана" ми звертали увагу на романтичність, чуттєвість переживань, вірність. Основним нюансом була рівність партнерів. Твердження відібрані для типу "Кохана" представлені нижче:

Уявляю секс без кохання, мені достатньо лише симпатії

Я особливо ніжна в сексі

Я бачу своїх партнерів як однолітків, рівних мені в досвіді і в сексуальних бажаннях

Не всі партнери однаково активні

Я бачу секс як доповнення нашого з партнером кохання

Я передбачаю, що у нас з партнером багато спільного: інтереси, погляди на життя, смаки, захоплення, клопоти

Бачу секс як партнерські стосунки між жінкою і чоловіком

Я не виражаю своє кохання та довіру до партнера

Я єдина для партнера, щаслива від щирості наших

почуттів

Ніколи не уявляю груповий секс, оскільки в моєму серці є місце для одного єдиного чоловіка

Не уявляю секс як легковажні стосунки між партнерами, тут для мене важливі відповідальність, надійність, довіра, кохання

Приділяю увагу спокійній, затишній обстановці.

При формулюванні та описі типу "Дикунка" ми відштовхувалися від сексуальної розкутості даного типу.

Я значно ініціативніша, ніж в реальному житті

Я зовсім не новаторка

Я не знімаю всі заборони та умовності реального життя, не відходжу від правил моралі

Заради задоволення я готова грати у різні сексуальні ігри

Я смілива, непередбачувана, така, що легко бере і віддає ініціативу

Я займаюся сексом значно довше і різноманітніше, ніж у реальному житті

Я вільна, розкута, незалежна, не авторитарна жінка

Встановлюю правила своєї сексуальної гри, і мій партнер з радістю їх приймає

Я сексуально активна, ініціативна, ненаситна

Я не бачу динамічної зміни сексуальних сцен та дій (поз, місць, предметів)

Я не поводжу себе надто непристойно, розкуто

Заради цікавості та азарту можу спробувати різноманітні форми та види сексу.

При формуванні блоку тверджень для типу "Володарка" ми орієнтувалися на садистські риси сексуальної поведінки, бажання принизити партнера, навчити його, або зовсім проігнорувати його відчуття.

Я займаю домінуючі ролі

Я використовую лайливу лексику, принизливі звернення до свого партнера

Можу застосувати фізичні покарання до свого партнера

Слабкість та безпорадність партнера не збуджують

Я часто більш досвідчена за свого партнера і ділюся з ним знаннями та вміннями

Я значно більше керую процесом, ніж мої партнери

Я можу бути старшою за свого партнера, займати більш вище місце в суспільстві

Поводжу себе так, що мій партнер повинен без перечень виконувати всі мої бажання, поважати мене і коритися мені

Я владна, авторитетна, наполеглива

Бачу свого партнера, як того, що постійно намагається мені догодити

Не збуджуюся від думки про владу над партнером

Від відчуття переваги над партнером отримую задоволення.

При відборі тверджень для типу "Жертва" ми звертали увагу на такі сюжети сексуальних фантазій як згвалтування, підкорення, мазохистські тенденції сексуальної поведінки.

Мрію, щоб мене взяли силою

Не збуджуюся від відчуття страху

Відплачую за задоволення певними стражданнями, обмеженнями

Я не можу назвати себе покірною

Я значно слабша фізично та морально за свого партнера

Я не намагаюся всіма способами догодити своєму партнерові

Бачу своїх партнерів як брутальних, можливо жорстоких

Я пробую секс, який в реальному житті за різними причинами може бути небезпечним для мене та мого здоров'я (побиття, з'язування, гвалтування)

Уявляю секс з незнайомцем, який приходить, щоби використати мене, а потім зникає

Я знаходжуся в сексуальному рабстві: мій партнер може використовувати мене як хоче і робити що хоче

Всі дії партнера сприймаю як даність, навіть ті, які мене не задовольняють та не подобаються

Підкорення партнеру не доставляє мені великого задоволення.

Для відбору тверджень для типу "Вуаєристка" ми спиралися на сценарні особливості фантазування спостереження.

Я спостерігаю за сексуальними пестоцями інших

Я займаюся мастурбацією, дивлячись на секс інших

Можу займатися переглядом порнографічних або еротичних фільмів та зображень

Я можу перебувати на нудистських пляжах, у стрип-барах, у роздягальнях з іншими людьми.

Я хотіла б бути порнорежисером

Підслуховую розмови на тему сексу, оргазменні вигуки, стогнання

Я не збуджуюся від вигляду оголеного повністю чи частково тіла, яке я, можливо, побачила випадково

Спостерігаю за перевдяганням інших людей, або за тим як вони приймають душ

Не хотіла б, щоб над моїм ліжком висіло велике дзеркало в якому, я б могла бачити наші відображення

Збуджуюся від страху бути поміченою під час підглядання за людьми, перегляду порнофільмів, порнозображень

Більше збуджуюся від самого процесу спостереження, ніж від самого контакту з партнером

Я непомітна, та, що не приймає активної участі, та, що просто спостерігає.

Як вже зазначалося вище, для стандартизації методики здійснено процедури факторного аналізу, підрахунку питань, на які було подано більше 80 % однакових відповідей. Обчислювався показник Альфа-Кронбаха тощо [2].

У першому етапі дослідження взяли участь 140 студенток III–IV курсу факультету психології Київського університету імені Тараса Шевченка за їх згодою та підтвердженням наявності в них сексуальних фантазій. Дослідження проводилося анонімно, досліджувані для ретестового пред'явлення пропонувалося заповнити або підписати анкету, аби не порушити правило анонімності. Таким чином ми максимально намагалися запобігти соціально бажаним відповідям на питання тесту.

Відомо, що факторний аналіз – це комплекс аналітичних методів, які дозволяють з'ясувати латентні ознаки, а також причини їх виникнення, внутрішні закономірності та взаємозв'язки. Факторний аналіз передбачає перетворення вихідного набору ознак в більш просту та змістовну форму [4].

Гіпотезою, яка б мала бути підтвердженою в результаті застосування даної статистичної процедури, був розподіл за двома (активність–пасивність) або більшою кількістю (за типами) факторів.

Отже, ми отримали 10 компонентів, в шістьох з яких чітко простежувалося групування питань за передбачуваними нами типами. Так, перший компонент включає 10 питань типу "Володарка". Навантаження по другому фактору – 9 питань "Прекрасної дами" та 5 питань "Коханої". Третій фактор об'єднує 7 питань "Жертви", четвертий – 8 питань "Вуаєристки". П'ятий та шостий фактор містять в собі 7 питань типу "Дикунки". Інші чотири компоненти включили в себе питання з різних типів.

Проведення підрахунку питань, на які досліджувані дали більше 80 % відсотків однакових відповідей, дало змогу виділити окрему кількість тверджень, що мали привертати нашу увагу. Однак, одразу відсіювати ці питання ми не стали, з тієї причини, що багато однотипних відповідей було одержано на питання з групи "Вуаєристка", яка є досить рідкісною, та найменш розповсюдженою. Також більше 80 % однакових відповідей було отримано на 2 питання з розділу "Жертва". Останні результати можуть бути пояснені пояснити через надто інтимний характер тверджень. Саме тому відповіді на ці питання могли зазнати впливу фактору соціальної бажаності.

Для аналізу надійності тесту ми звернулися до розрахунку коефіцієнта "альфа". Даний метод заснований на оцінці узгодженості відповідей по всім завданням тесту. Однак, ми проводили оцінку внутрішньої узгодженості для кожної шкали окремо. При розрахунку показника "альфа" було виявлено 13 питань, при видаленні яких надійність тесту підвищується.

Відсіювання питань з тестової методики вимагає звернути увагу на комплекс всієї тієї інформації, яку було отримано в ході статистичних розрахунків. Зокрема, розглядалися показники "альфа", відсотковий показник та результати факторного аналізу.

Таким чином, ми видалили з опитувальника 10 питань та об'єднали групи питань "Прекрасна дама" та "Кохана" в одну – за спільним романтичним компонентом і назвали її "Романтична дівка". За результатами статистичної обробки одне питання з типу "Дикунка" ми перенесли до блоку "Володарка". Надалі було проведено переформатування бланку питань на підставі всіх змін, який через місяць після першого пред'явлення пропонувалась тим самим досліджуваним ще раз.

Наступним етапом стандартизації опитувальника є здійснення статистичних процедур для визначення ретестової надійності. Останнє передбачає повторне пред'явлення одного тесту тим сам досліджуваним, в тих самих умовах, як і перше пред'явлення і встановлення кореляційних зв'язків між двома рядами даних. Інтервал склав 5,5 тижнів.

З метою перевірки ретестової надійності, тим самим досліджуваним повторно було запропоновано заповнити опитувальники, після чого результати відповідей на пункти опитувальника порівнювалися між собою.

Застосування програми SPSS-13 при оцінці ретестової надійності дозволило отримати коефіцієнти кореляції Кендела та Спірмена для усього тесту та для кожної з п'яти шкал окремо.

Показники ретестової надійності для всього тесту становлять - 0,861. Для шкали "Вуаєристка" - 0,885. Для шка-

ли "Жертва" - 0,847. Для шкали "Романтична дівка" - 0,850. Для шкали "Володарка" - 0,862. Для шкали "Дикунка" - 0,766. Як бачимо, ці результати є високими, що свідчить про високий показник ретестової надійності. Результати відповідей на питання опитувальника не змінилися суттєво через проміжок часу, який дорівнює 5,5 тижням.

Перспективи майбутнього дослідження пов'язані з розробкою комплексного опитувальника, який буде спрямований на визначення уявлень про сексуальні стосунки у жінок з розладами особистості. До однієї зі

шкал цього опитувальника передбачено включити шкалу типів еротичних фантазій.

1. Кон І. С. Введение в сексологию / Игорь Семенович Кон. – М. : Медицина, 1988. – 320 с. 2. Кляйн П. Справочное руководство по конструированию тестов / Пол Кляйн. – Киев : ПАН Лтд, 1994. – 234 с. 3. Крукс Р. Сексуальность / Р. Крукс, К. Баур. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 480 с. 4. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования / А. Д. Наследов. – М. : Издательство "Речь", 2004. – 378 с. 5. Общая сексопатология. Руководство для врачей / Г. С. Васильченко, И. Л. Ботнева, Ю. Ю. Винник и др.; под ред. Г. С. Васильченко. – М. : ОАО "Издательство "Медицина", 2005. – 512 с.

Надійшла до редколегії 26.10.11

В. Щербина, канд. соц. наук

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ КІБЕРКОМУНІКАЦІЙНИХ ПРАКТИК У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Автор на матеріалах пілотажного соціально-психологічного дослідження розглядає проблему формування новітніх комунікативних практик у навчально-виховному процесі сучасної української вищої школи. Автор робить висновок про необхідність впровадження онлайн комунікації в методичне забезпечення навчального процесу.

Author on materials go-ahead socio-psychological research has addressed the problem of forming a new communicative practices in the educational process of the modern Ukrainian high school. The author makes the platoon on the need to introduce online communication in the methodical maintenance of educational process.

Актуальність проблеми. Інформаційні технології вже давно перестали бути локальним техніко-технологічним явищем і справляють чимдалі потужніший вплив на всі сфери та аспекти суспільних відносин, суттєво трансформуючи сучасні соціуми. Теоретично, як наслідок цих трансформацій, має постати "розумне суспільство" (smart society). Але ми бачимо, що на практиці різні країни мають власну динаміку інформаційного розвитку, а саме впровадження інформаційних технологій (ІТ) може по-різному впливати на соціальні процеси та відносини. У цьому контексті особливого інтересу та актуальності набувають не лише кількісні показники інформатизації України чи її позиції у світових рейтингах, але й питання про те, яким чином і за якими напрямками інформаційні технології впроваджуються на інституційному рівні в нашій державі. Сучасна вища школа виступає інституцією, яка виконує критично важливу роль у процесі переходу до "розумного суспільства", оскільки в ній формується нове покоління фахівців як носіїв інформаційних навичок та інформаційних компетентностей, що є носієм та водночас результатом такого переходу.

Українські дослідники відзначають, що "у наш час приблизно 69 % аудиторії українського Інтернету складають особи власне молодого віку (від 17 до 29 років). Розхитаність соціальних норм, розмаїття засобів комунікації і видів діяльності, опосередкованої Інтернетом, роблять інтернет-середовище важливим об'єктом для вивчення детермінант комунікації й поведінки у так званому "невизначеному середовищі" [1]. Тому дослідження різноманітних аспектів засвоєння інформаційних технологій у навчально-виховному процесі вищої школи набуло в наш час надзвичайно важливого значення. Специфічною рисою таких досліджень є те, що спочатку вони розвивались у напрямку пошуку предметної галузі кожної з наук в масиві проблем, що поставали в процесах інформатизації різних сфер суспільного буття. На наступному етапі виявилось, що найбільш актуальні проблеми постали саме на перетині різних предметних галузей, оскільки розвиток кіберкомунікації призводить до розмивання жорстких меж розподілу між окремими суспільними практиками, а самі практики ще не мали визначеної основи, вони в наш час тільки формуються.

У річці таких методологічних пошуків відбувається становлення досліджень соціально-психологічних особливостей використання можливостей кіберкомунікативних засобів та середовищ у практиках Вищої школи України. Оскільки кіберкомунікативне середовище стру-

ктуроване завжди у вигляді мікрогрупових спільнот, то дослідження процесів, які в ньому відбуваються, можливе на перетині соціологічного та психологічного знання, в річці соціально-психологічних досліджень. Так, у рамках предмету психології дослідження вказаних процесів відбуваються у таких напрямках, як дослідження основних аспектів діяльності, опосередкованої комп'ютерами; з'ясування специфіки організації діалогу з комп'ютером і особливості психічних станів користувачів. Вітчизняні дослідники вивчають психологію комп'ютерного навчання, виявляють психологічні наслідки інформатизації, розробляють методи комп'ютерної психодіагностики. Ці проблеми висвітлені в працях О. М. Арестової, Ю. Д. Бабаєвої, А. Бекера, С. Бодкер, В. М. Бондаровської, О. Є. Войскунського, В. А. Дюка, В. Я. Ляудіса, Ю. Б. Максименка, Ю. І. Машбиця, Д. Нормана, Г. Саймана, Ш. Текл, О. К. Тихомирова, І. Г. Шмельова та багатьох інших. Зокрема, О. К. Тихомиров, О. Є. Войскунський та інші дослідники розглядають два види людино-машинної взаємодії: спілкування між людьми, опосередковане інформаційними технологіями, і спілкування людини з комп'ютером, як із специфічним "партнером". Автори відзначають трансформацію "образу партнера" у спілкуванні і виникнення, як одного з психологічних наслідків інформатизації, феномена персоніфікації комп'ютера. Слід відзначити, що в даний час відбувається зміщення акценту з вивчення проблеми людино-машинної взаємодії на вивчення психологічних наслідків інформаційних технологій (Ю. Д. Бабаєва, О. Є. Войскунський, Л. П. Гур'ва, О. К. Тихомиров). Підкреслюється, що в емпіричних психологічних дослідженнях виявлено амбівалентність, неоднозначність і суперечливість цих наслідків, з'ясовано, що інформатизація веде як до позитивних змін традиційної діяльності людини, так і до негативних. Виділяються основні принципи і механізми впливу інформаційних технологій на психологічну структуру діяльності і на особистість взагалі. Специфіку діалогового спілкування з комп'ютером розглядали О. Є. Войскунський, Ю. Б. Максименко, Ю. І. Машбиць, О. К. Тихомиров, П. С. Турзін та ін. Були окреслені особливості комп'ютерного спілкування: воно є жорстко регламентованим, опосередкованим і являє собою своєрідну форму діалогу. Ю. І. Машбиць, В. В. Андрієвська, О. Ю. Комісарова простежили діалектику переходу від простої взаємодії людини з комп'ютером у вигляді "команда – реакція комп'ютера" до складної діалогової взаємодії. Ю. Б. Максименко проаналізував структурне

уявлення про діалог на концептуальному, логічному та фізичному рівнях. Психологічні особливості діалогу "людина – комп'ютер" розглядалися з точки зору ступеня активності комп'ютера у діалозі, розуміння людиною повідомлень комп'ютера, а також ступеня задоволеності людиною діалогом з комп'ютером. Відзначається, що ефективність організації діалогу людини з комп'ютером зумовлена низкою чинників: з одного боку, рівнем підготовленості користувача, з іншого боку, характеристиками моделі діалогу, на основі якої був розроблений інтерфейс програми.

Українські соціальні психологи досліджують специфіку соціалізації сучасних студентів, зокрема у середовищі ВНЗ, роль спілкування у процесі соціалізації, виявляють сутність комунікації в мережі Інтернет, з'ясовують її особливості, що відрізняють її від спілкування в "реальному" середовищі, теоретично обґрунтовують взаємозв'язок спілкування в мережі Інтернет та процесу соціалізації студентів в сучасних умовах. Набувають поширення також емпіричні дослідження змістових характеристик спілкування в Інтернеті, під час яких з'ясовуються відмінності у ціннісних орієнтаціях, особистісних характеристиках і параметрах соціалізованості студентів, які користуються та не користуються мережею Інтернет [2].

Паралельно, а часом у тісній співпраці з психологами, розвивають свої дослідження соціологи – аналіз Інтернету в рамках предметної галузі цієї науки з'явився у працях західних учених ще на початку 90-х років минулого століття. У країнах СНД, які підключилися до мережі Інтернет лише у середині 1990-х (Росія в 1993 році, Україна в 1994 році), дослідження на цю тему стали з'являтися лише на початку нинішнього століття, однак на цей час феномен Інтернету вже є об'єктом досить сталої дослідницької уваги й інтересу з боку соціально-гуманітарних дисциплін як в Україні, так і в країнах СНД у цілому. Усе частіше й частіше, особливо у XXI ст., дослідники починають говорити про Інтернет як про простір соціальних комунікацій (О. Аладишкіна, Д. Кутюгін, М. Раскладкіна, О. Родіонов) та окремий соціально-комунікативний інститут (О. Бікулов, С. Бондаренко, С. Михайлов, Н. Прохорова, О. Путилова, О. Рунов, О. Чистяков). В Україні увагу соціологів привертає проблематика якісного й кількісного складу аудиторії Інтернету, відбувається пошук і створення відповідних новому середовищу теоретичних концептів (О. Балабанова, О. Білорус, Є. Головаха, Б. Головки, А. Горбачик, О. Кислова, С. Коноплицький, Н. Костенко, І. Лукінова, Н. Меджибовський, Л. Нікітіна, О. Носова, С. Романенко, Т. Рудницька, В. Тарасенко, В. Щербина); феномен кіберкультури (С. Прохоренко); гендерні аспекти кіберкомунікації (О. Горошко), політичні комунікації в Уанеті (І. Балинський) та визначення соціальних детермінант кіберпростору (А. Петренко-Лисак) та ін.

В той же час дослідження соціально-психологічних аспектів процесів, що формуються в кіберсередовищі, є доволі поодинокими, цей сегмент ще не сформувався, оскільки має певною мірою міжпредметний характер, має спиратися на доволі розвинуту концептуальну базу як психології, так і соціології кіберкомунікації.

Наукова проблема полягає у тому, що наукова спільнота соціологів та психологів окремо вже має досить значний науковий доробок, власне соціально-психологічних досліджень нових реалій та їх впливу, зокрема, на процеси навчання та виховання у вищій школі України, відбувається недостатньо, оскільки процес формування інформаційних практик відбувається дуже динамічно. У статті надано результати пілотажного соціально-психологічного дослідження, присвяченого пошукам шляхів до розв'язання окремих аспектів вказаної проблеми.

Об'єктом є процес розвитку практик користування кіберкомунікативними ресурсами у навчально-виховному процесі сучасних українських університетів.

Предметом статті є проблема розвитку кіберкомунікаційної складової навчального процесу вищої школи на основі аналізу результатів пілотажного емпіричного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Діалектика міжпредметної галузі в рамках предмету нашого розгляду полягає у тому, що соціальна психологія розглядає об'єктивний процес взаємодії індивідів у суспільстві, виводячи з нього їх свідомість і самосвідомість, яка, у свою чергу, онтологічно визначається цим процесом у рамках соціальної ролі. В даному випадку соціальною роллю є роль студента в умовах становлення інформаційного суспільства – досить суперечлива за багатьма показниками роль, яка сформувалася за умов суспільства попереднього типу. У соціології, предметом якої є соціальна система, "соціальну роль" розуміють як знеособлену систему норм, функціонально обумовлену соціальною позицією групи індивідів у системі самовідтворення суспільства. Роль тут розуміють як таку, що не залежить від особистісних якостей індивідів, за змістом залежну лише від об'єктивних процесів, не залежних від волі окремого індивіда. Соціальна психологія розглядає соціальну роль, акцентуючи на структурі безпосередньої міжособистісної взаємодії, залишаючи поза межами макросоціальні чинники. Відтак тут значно більшої уваги надається внутрішньому досвіду особистості та специфічним рисам конкретної спільноти. З цієї точки зору увага дослідження має акцентуватися на субкультурі, яка характеризує групову поведінку студентів у кіберсередовищі, на дослідженні притаманних їй норм та цінностей, що регулюють цю поведінку. Суперечність між двома підходами долається на основі наукового аналізу конкретних суперечностей у практиках соціальної взаємодії, які фіксуються емпірично, тому дослідження таких суперечностей можна розглянути на прикладі конкретного емпіричного дослідження. Першим етапом такого дослідження має бути виявлення самих груп та опис загальних практик, в рамках яких вони взаємодіють у процесі використання можливостей кіберсередовища.

З метою виявлення соціально-психологічних рис, стану та чинників використання сучасними українськими студентами можливостей кіберкомунікативного середовища у червні 2011 р. було проведено пілотажне емпіричне дослідження серед студентів Київського національного університету імені Тараса Шевченка (факультет психології) та Національного університету фізичного виховання і спорту України (факультети тренерський та олімпійського спорту). Опитування проводилося шляхом самозаповнення анкет, розроблених фахівцями науково-дослідного відділу факультету психології КНУ імені Тараса Шевченка під час виконання наукової прикладної теми "Психолого-педагогічне забезпечення використання новітніх освітніх та інформаційних технологій у навчальному процесі ВНЗ".

На етапі збору емпіричної інформації було опитано 135 студентів. Аналіз отриманих емпіричних даних дозволяє, перш за все, констатувати високий рівень забезпеченості студентів засобами кіберкомунікації – опитані студенти в своїй переважній більшості забезпечені комп'ютерною технікою та мають доступ до інтернет-мережі, і відповідно мають змогу використовувати технології онлайн-комунікації. Так, половина студентів зазначили, що мають особистий стаціонарний комп'ютер (51,9), майже дев'ять з десяти (89,6 %) – ноутбук, 50,4 %, 16,3 % опитаних відзначили, що користуються електронною книгою, а кишеньковим ПК або комунікатором – 21,5 % опитаних. Серед тих, хто має особистий ноутбук більше половини має також стаціонарний комп'ютер (50,4 %), майже кожен п'ятий користується ки-

шеньковим ПК (20,7 %) та кожен шостий (17,4 %) – електронною книгою. Таким чином, культура використання засобів кіберкомунікації та електронних ресурсів є домінуючою у інформаційному житті опитаних студентів, що свідчить про їх інтегрованість у середовище кіберкомунікацій повною мірою (див. табл. 1).

Майже всі опитані студенти мають вільний доступ до середовища Інтернет – 50,4 % з них вказали, що можуть

отримати в разі потреби доступ до нього "дуже легко", та 43,7 % – "скоріш легко, ніж важко" (див. табл. 2).

Переважна більшість опитаних щодня користується комп'ютером та всевітньою інтернет-мережею. Також варто відмітити, що кожен п'ятий з опитаних витрачає на користування Інтернетом від 5 до 7 год. у день, а кожен шостий – більше п'яти годин на день (див. табл. 3, 4).

Таблиця 1

Чи є у вас особистий комп'ютерний пристрій?		
Тип пристрою	Наявність	
	так	ні
Стационарний комп'ютер	51,9	43,7
Ноутбук (або айпод, "планшетник" і т.п.)	89,6	10,4
Кишеньковий ПК, комунікатор (або подібний пристрій)	21,5	78,5
Електронна книга	16,3	82,2

Таблиця 2

Чи легко вам отримати в разі потреби доступ до Інтернету?		
Дуже легко	50,4	68
Скоріше легко, ніж важко	43,7	59
Скоріше важко, ніж легко	5,9	8
Важко	0	0
Дуже важко	0	0

Таблиця 3

Як часто ви користуєтеся:		
	Комп'ютером (%)	Інтернетом (%)
Щодня	96,3	88,1
1-2 рази в тиждень	3,0	11,9
Кілька разів на місяць	0,7	0
Не користуюся зовсім	0	0

Таблиця 4

Скільки годин у день ви проводите:		
	За комп'ютером (%)	В інтернет-мережі (%)
1-3 год.	43	59,3
3-5 год.	37	23
5-7 год.	17	15,6
Більше 7 год.	3	2,2

Як же існуючі можливості використовуються?

Насамперед дослідження продемонструвало, що серед студентів утворилися дві групи за практиками використання комп'ютерної техніки у навчальний час. Майже половина опитаних студентів зазначили, що використовують комп'ютерні пристрої у навчальний час практично на всіх заняттях (6,7 %) та на деяких заняттях (38,5 %), а кожен п'ятий – у спеціалізованих класах. У той же час досить велика частина – майже третина (31,1 %) опитаних зазначили, що не користуються ними (див. табл. 5).

У подальших дослідженнях слід виявити причини такого розподілу – за наявності майже повної "комп'ю-

теризації" така велика кількісна різниця між цими двома групами має бути пояснена або соціально-психологічними особливостями студентів, або ж особливістю організації педагогічного процесу у ВНЗ.

Враховуючи те, що переважна більшість (65,2%) опитаних вказали, що користуються мережею Інтернет у навчальний час тим або іншим чином, отже можна зробити висновок про значну ступінь фактичної інтегрованості навчального та виховного процесу в контекст кіберкомунікативного всевітнього середовища, про його відкритий характер (див. табл. 6).

Таблиця 5

Використання комп'ютерного пристрою у навчальний час	
	Так (%)
Так, практично на всіх лекціях, якщо можливо	6,7
Так, на деяких заняттях	38,5
Так, тільки у спеціалізованих класах	23
Ні	31,1

Таблиця 6

Чи користуєтеся ви інтернет-мережею під час занять?	
	Так (%)
Так, практично на всіх лекціях, якщо можливо	9,6
Так, на деяких заняттях	39,3
Так, тільки в спеціалізованих класах	16,3
Ні	34,8

Це потребує врахування насамперед під час розробки навчально-методичного забезпечення навчального процесу за всіма дисциплінами, а також і під час прове-

дення виховної роботи. Цікавим є те, що майже десята частина (9,6 %) опитаних зазначили, що користуються інтернет-мережею практично на всіх лекціях. У пода-

льших дослідженнях слід з'ясувати характер такого використання з тим, щоб визначити, якою мірою воно є способом виходу в альтернативний лекційному комунікаційний простір, а якою – самостійним пошуком інформації з питань, що розглядаються у навчальному процесі. Відповідно до такого профілю використання студентами Інтернету в навчальний час слід розробити необхідне методичне забезпечення та інформаційні ресурси, що їх надає ВНЗ.

Актуальність потреби щодо необхідності корекції інформаційних ресурсів, надаваних університетом, підтверджується тим, що більшість опитаних студентів вказали, що користуються ними або "дуже рідко" (81 %) або взагалі не користуються (14 %). Лише 30 % використовує їх періодично, кілька разів на тиждень, або щодня (10 %). Якщо врахувати, що 63% опитаних менше години щодня працюють у бібліотеці з паперовими виданнями книг та журналів, а лише 23 % – від 3 до 5 год., то можна зробити припущення, що студентська аудиторія у навчальному процесі масово відходить від використання традиційних засобів інформації, не знаходячи їх у електронному середовищі власного університету. Отримані дані також можуть свідчити, що у студентському середовищі наявна значна потреба у використанні інтернет-ресурсів власного університету, існує достатньо велика (10 %) група ініціатив і просування практик використання цих ресурсів, однак самі ресурси не є задовільними як за змістом, так і за способом їх організації або використання.

При цьому переважна більшість (62,5 %) респондентів, які мешкають у гуртожитку зазначили, що часто користуються локальною мережею університету, 16 % роблять це рідко, а 21,4 % респондентів зазначили, що зовсім не користуються локальною інтернет-мережею. Виникає питання – чому студенти використовують інтернет-ресурси університету в гуртожитку, проте не роблять цього у навчальний час? Можна зробити припущення, що надаваний ресурс використовується лише у процесі домашньої самопідготовки, відтак слід приділити увагу розвитку сегменту цього ресурсу у напрямку забезпечення навчального процесу і під час занять. Студенти цілком забезпечені мобільним кіберзв'язком та практикують його використання під час занять, тому слід надати необхідну методичну підтримку таким їхнім можливостям і практикам.

Висновки. Використання можливостей мобільного інтернет-зв'язку є розповсюдженою практикою у студентському середовищі як під час проведення навчальних занять, так і під час самопідготовки. Відтак формування повноцінного електронного навчально-методичного забезпечення навчального процесу має розглядатися як необхідна умова формування повноцінного фахівця.

Процес використання можливостей кіберкомунікації безпосередньо у навчальний час вийшов на новий сис-

темний рівень – сформувалася стала група (майже кожен десятий) у студентському середовищі, яка використовує ці технології на семінарах і лекціях, 16 % опитаних користуються електронною книгою. Відтак можна прогнозувати подальше збільшення носіїв таких практик і виникнення необхідності використовування онлайн-комунікації викладацьким корпусом, ліквідації розриву комунікативної культури між викладачами і студентами, який фіксується у вигляді низької оцінки. Це, в свою чергу, потребуватиме соціально-психологічного дослідження специфіки таких занять, а також вироблення на цій основі методичних прийомів та рекомендацій.

Можна констатувати наявність комунікативної проблеми у навчальному процесі, яка полягає у суперечності між процесом переходу студентської аудиторії від використання паперових носіїв інформації до електронних (інтерактивних, доступних у режимі онлайн-користування) та наявними ресурсами університету, що призводить до послаблення впливу з боку викладацької спільноти на процес навчання, і створює ризик переривання традицій університетської освіти в Україні.

На завершення нашого розгляду слід зауважити, що завдяки сучасним технологіям усі форми занять можуть бути проведені як в аудиторії, так і дистанційно, але за різними методиками. У багатьох країнах світу існує багато інституцій, які пропонують комбіновану або виключно дистанційну форму навчання, і вважають, що вона дає повноцінну освіту, при цьому є зручнішою для слухачів завдяки своїй гнучкості, оскільки слухачі можуть навчатися у зручний для них час, повноцінно працювати на роботі і обирати навчальні курси з будь-якого віддаленого університету. Маючи доступ до веб-ресурсу з матеріалами курсу у всіх зручних формах, або отримавши ці матеріали на аудіо- та відео-носіях, вони мають можливість багаторазово "прослуховувати" курс і самостійно визначати ті "порції" інформації, які вони здатні сприйняти за один раз.

Однак важливо усвідомлювати, що, незважаючи на всі зручності такого дистанційного навчання, персональний контакт викладача з аудиторією є дуже важливим, а при викладанні деяких предметів може критично впливати на якість курсу і успішність його засвоєння в цілому. Тому процес розвитку нових освітніх технологій має бути орієнтованим також і на необхідність збереження традиційних форм взаємодії викладача та студента.

1. Фатунова В. М. Інтернет-середовище як фактор психологічного розвитку комунікативного потенціалу особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Фатунова Віра Миколаївна; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 21 с. 2. Карабин Т. В. Вплив особливостей спілкування в мережі Internet на процес соціалізації студентської молоді: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Карабин Тарас Васильович; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 32 с.

Надійшла до редколегії 05.11.11

Ю. Ясницька, студ.

МЕХАНІЗМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ЯК ЧИННИК АГРЕСИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ

У статті теоретично розглянуто особливості функціонування механізмів психологічного захисту у підлітків в ситуації вияву агресивної поведінки, а також роботи авторів, які зробили вагомий внесок у розуміння агресії та механізмів психологічного захисту. Наведено результати експериментального дослідження механізмів психологічного захисту як чинника агресивності підлітків.

The article discusses the features theoretically functioning mechanisms of psychological defense of adolescents in a situation of manifest aggressive behavior and the authors who have made a great contribution to the understanding of the notions of aggression and mechanisms of psychological defense. We have outlined the results of the experimental research of psychological defense mechanisms as a factor of teenagers aggressiveness.

Актуальність дослідження. Швидкі тенденції розвитку сучасного суспільства передбачають постійні ускладнення соціуму та збільшення його впливу на особистість – все це призводить до збільшення "тиску" на психі-

ку, що може породжувати агресію до навколишнього світу та власної особистості. Під агресією ми розуміємо у даному випадку усвідомлений намір заподіяти шкоду іншій людині. Особливо важко цей період позначається

на підлітках. Тривожним симптомом є зростання кількості неповнолітніх з агресивною поведінкою. Спостерігається демонстративна поведінка підлітків по відношенню до дорослих, збільшення міжгрупових і міжособистісних конфліктів і фактів агресивної поведінки.

Отже, агресивність формується переважно в процесі ранньої соціалізації в дитячому та підлітковому віці, що робить проблему дослідження функціонування механізмів психологічного захисту у підлітків в ситуації вияву агресивної поведінки актуальною і важливою для вирішення практичних завдань її корекції.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Професійний інтерес психологів до питання агресивної поведінки досить високий. Природа агресії та її механізми розглянуті у працях Л. Берковіца, А. Бандури, Р. Аткинсона. Питанням захисних механізмів психіки зокрема займалися З. Фрейд, А. Фрейд, В. І. Журбін. Агресія вперше згадується в 1905 р. як похідне від фрейдівської теорії лібідо: вона є частиною сексуального розвитку індивіда і приймає форми оральної агресії, анальної агресії і едіпової агресії [5].

Сучасне визначення агресії звучить наступним чином: агресія – індивідуальна або колективна поведінка або дія, спрямована на нанесення фізичної або психічної шкоди або навіть на знищення іншої людини або групи, в якості об'єкта можуть виступати і неживі предмети, служить формою відреагування фізичного і психічного дискомфорту, стресів, фрустрацій, крім того, може виступати як засіб досягнення певної значущої мети, в тому числі підвищення власного статусу за рахунок самоствердження [1; 2].

Агресія відноситься в першу чергу до: 1) вроджених спонукань або задатків; 2) потреб, що активізуються зовнішніми стимулами; 3) пізнавальних і емоційних процесів; 4) актуальних соціальних умов у поєднанні з попереднім наuczінням [1].

Інформаційна перенасиченість світу вимагає інтенсивного розвитку в особистості тих структур, які відповідають за ефективне пристосування до оточення. Однією з адаптаційних систем особистості є психологічний захист. Психологічний захист визначає суб'єктивний комфорт особистості в усіх ситуаціях напруженості, у професійній та побутовій діяльності.

Вперше З. Фрейд звернувся до поняття психологічного захисту в роботі "Нейропсихологія захисту" [4]. Починаючи з раннього дитинства, і протягом всього життя, в психіці людини виникають і розвиваються механізми, традиційно звані "захисні механізми особистості". Ці механізми як би охороняють усвідомлення особистістю різного роду негативних емоційних переживань і перцепцій, сприяють збереженню психологічного гомеостазу, стабільності, розв'язання внутрішньо-особистісних конфліктів і протікають на несвідомому і підсвідомому психологічних рівнях [3; 6; 7].

А. Фрейд (слідом за своїм батьком З. Фрейдом) вважала, що захисний механізм ґрунтується на двох типах реакцій: блокування вираження імпульсів у свідомій поведінці; перетворення їх до такої міри, щоб явна їх інтенсивність помітно знизилася або відхилилася вбік [3; 7].

Мета даної роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні та перевірці на основі емпіричного дослідження механізмів психологічного захисту як чинника агресивності підлітків.

Цілі та завдання статті: висвітлити особливості функціонування механізмів психологічного захисту у підлітків в ситуації вияву агресивної поведінки та на-

дання рекомендацій що до зменшення рівня агресивності у дітей підліткового віку.

Основна гіпотеза: Психологічні механізми захисту зменшують вияви агресивної поведінки підлітків.

Додаткові гіпотези:

Підлітки з вищим рівнем прояву захисних механізмів характеризуються нижчою особистісною агресивністю.

У підлітковому віці частіше проявляються такі типи агресивності як реактивна та спонтанна.

Опис досліджуваної групи: дослідження проводилось у загальноосвітній середній школі № 62 м. Львова, група досліджуваних складалась з учнів 9 "А" та 9 "Б" класу. Вік учнів 14–15 років; група складалась із 50 школярів, з яких було 28 хлопців і 22 дівчат.

Методики, використані у дослідженні:

Особистісний опитувальник FPI.

Опитувальник Міні-мульт(скорочений варіант MMPI).

Методика "Визначення типу особистості та імовірних розладів даного типу" Дж. Олдхем і Л. Моріса.

Опитувальник самовідношення В. В. Століна.

Опитувальник Плутчика–Келлермана–Конте "Індекс життєвого стилю".

Для опрацювання результатів дослідження було використано такі методи математичної обробки даних: кореляційний аналіз, факторний аналіз, кластерний аналіз, однофакторний дисперсійний аналіз, порівняльний аналіз (парний t-тест Стюдента), а також здійснювався кількісний аналіз результатів.

Згідно результатів, групі досліджуваних у високій мірі притаманна імпульсивна поведінка, агресивне відношення до соціального оточення, прагнення домінувати, нестійкий емоційний стан із схильністю до афективного реагування. У більшості досліджуваних переважає маскулінність, емоційна нестійкість та екстравертованість. Досліджувані впевнені в собі особистості, яким притаманно швидко приймати рішення, різносторонні в своїх поглядах і здатні приймати думку інших. Підлітки мають високу потребу в романтичних стосунках та є вельми на них зосереджені, демонстративні у вияві своїх почуттів, емоційні та імпульсивні. Їм притаманне адекватне інтегральне почуття "за" власного "Я", однак низько є виражене саморозуміння, що може свідчити про неясність самим досліджуваним власних інтересів чи бажань. Рівномірно використовують психологічні механізми захисту, в залежності від життєвої ситуації, однак в малій мірі застосовують витіснення та заміщення.

При порівнянні груп на основі кластерного аналізу за допомогою t-критерію Стюдента з різним рівнем захисних механізмів виявилось, що особи, які належать до групи досліджуваних з підвищеним рівнем захисних механізмів є більш закритими, більш стійкими до стресових ситуацій в буденному житті та більш емоційно стійкими, менш агресивними та більше впевненими у своїх діях та вчинках, ніж особи, що належать до групи досліджуваних із зниженим рівнем захисних механізмів. Дані відображені на рис. 1 та рис. 2.

Згідно результатів кореляційного аналізу виявлено, що чим більше в особи проявляється спонтанна агресивність, тим більше вона починає демонструвати свої почуття, у неї стирається грань в забавах та ризику. Така особистість постійно змушена діяти, у неї збільшується невпевненість в собі, піднімається рівень тривожності, може стати односторонньою та злопам'ятною, збільшується частота вияву агресії, відповідно в такої особи знижується самоконтроль, однак якщо людина буде використовувати заперечення, рівень її спонтанної агресивності буде зменшуватися. Дані відображені на рис. 3.

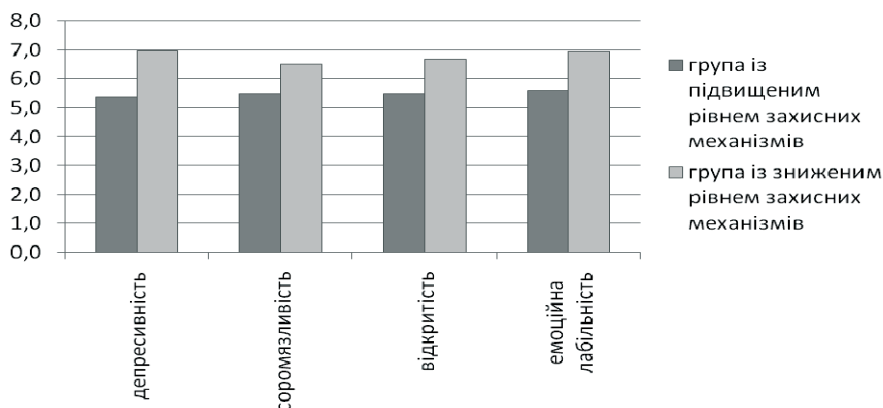


Рис. 1. Порівняння груп з різним рівнем захисних механізмів за особистісними показниками

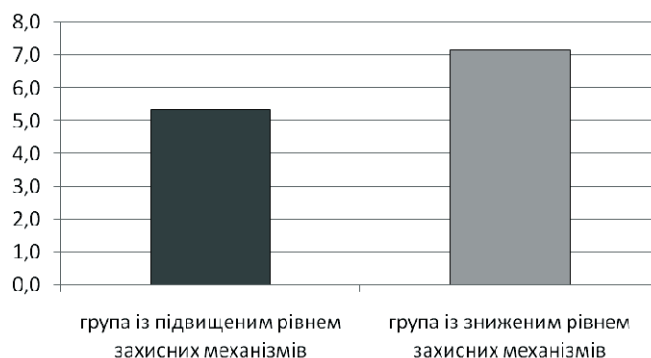


Рис. 2. Порівняння груп з різним рівнем захисних механізмів за особистісним типом "Агресивний".

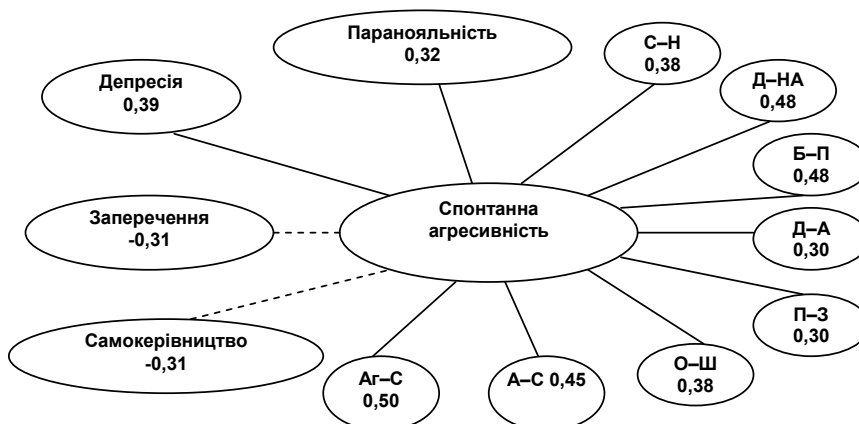


Рис. 3. Кореляції показника "Спонтанна агресивність" особистісного опитувальника FPI (С-Н – шкала "Самовпевнений–Нарцизм", Д-НА – шкала "Драматичний–Неприродне акторство", Б-П – шкала "Пильний–Параноїдальний", Д-А – шкала "Діяльний–Активність на межі зриву", П-З – шкала "Відданий–Залежний", О-Ш – шкала "Самітник–Шизоїд", А-С – шкала "Альтруїстичний–Самознищення", 13 – шкала "Агресивний–Садист")

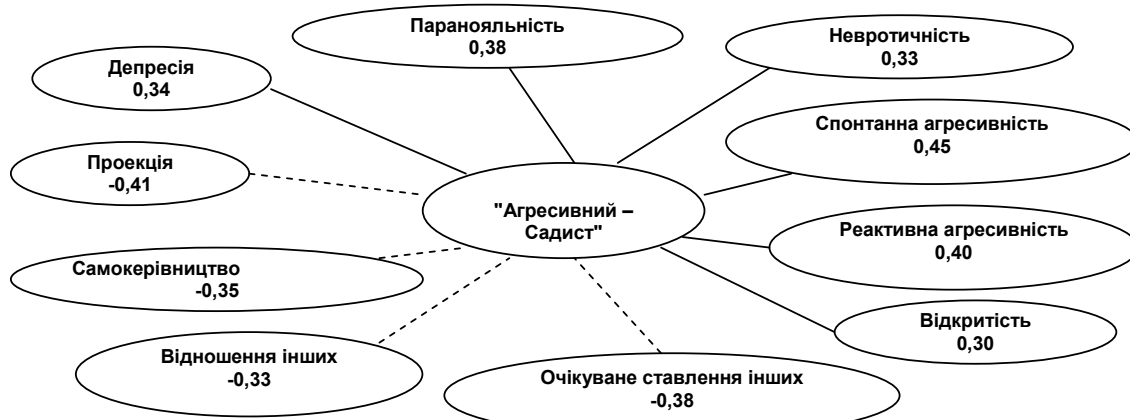


Рис. 4. Кореляції показника "Агресивний–Садист" методики "Визначення типу особистості та імовірнісних розладів даного типу" Дж. Олдхем і Л. Моріса

Чим більше людина є агресивною, тим більше вона хоче займати лідерську позицію, стає більш командною ніколи не відхиляється від боротьби, стає відкритою, стає вищим вияв імпульсивної та агресивної антисоціальної поведінки, зменшується цікавість до власної особистості включно з оцінкою себе іншими, зменшується рівень самокерівництва, однак вона може зменшувати вияв такої поведінки за рахунок використання проєкції, як захисного механізму психіки. Дані відображені на рис. 4.

Висновки:

Досліджувані підлітки притаманний високий рівень вияву реактивної та спонтанної агресивності.

Підліткам з підвищеним рівнем захисних механізмів є більш закритими, більш стійкими до стресових ситуацій в буденному житті та більш емоційно стійкими, менш агресивними та більше впевненими у своїх діях та вчинках, ніж підлітки, яким притаманний знижений рівень захисних механізмів.

Підвищення рівня розвитку психологічних механізмів захисту супроводжується зниженням проявів агресивності у підлітків.

Отже, гіпотези нашого дослідження підтверджено.

Проведене дослідження дозволяє надати наступні рекомендації. Досліджувані з високим рівнем спонтанної та реактивної агресивності рекомендується спробувати більше часу приділяти навчанню, записатись на додаткові заняття чи танці або ж музику, займа-

тись спортом для того щоб переспрямувати агресивну енергію в інше русло, на перемоги та особисті досягнення. Старатись розуміти оточуючих людей, поважати старших та вчителів, аналізувати свої думки та вчинки, раціонально обдумувати майбутні дії. Підходити до спілкування творчо, намагатись використовувати різні моделі поведінки, стараючись обмежити себе у вияві агресії. Дивитись фільми та читати книжки, де було б наочно показано шляхи уникнення чи сублімації агресивної енергії в інше русло.

Шкільному психологу рекомендується проводити релаксаційні вправи для зниження реактивної агресивності, навчати підлітків автотренінгу, проводити групові бесіди на тему спілкування з однолітками без вияву агресивної поведінки.

1. Бэрн Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. — СПб.: Питер, 2001. — 352 с.
2. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. — Минск: Харвест, 1997. — 800 с.
3. Демина Л. Д. Психическое здоровье и защитные механизмы / Л. Д. Демина, И. А. Ралишкова. — СПб.: Питер, 1999. — 243 с.
4. Журбин В. И. Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса / В. И. Журбин // Вопросы психологии. — 1990. — № 4. — С. 6-9.
5. Мей Р. Сила и невинность / Р. Мей. — М.: Смысл, 2001. — 345 с. (Серия: "Золотой фонд мировой психологии").
6. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян. — Ереван: Издательство АН Армянской ССР, 1988. — С. 125-126.
7. Фрейд А. Психология Я и механизмы защиты / А. Фрейд. — М.: Педагогика-Пресс, 1993. — 144 с.

Надійшла до редколегії 30.10.11

ПЕДАГОГІКА

Н. Кузьменко, докторант

ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ "СПОГАДІВ І. П. ЛЬВОВА ПРО П. Г. ТИЧИНУ"

У статті аналізується педагогічний контекст рукопису "Спогади І. П. Львова про П. Г. Тичину", написані в 1968 році колишнім вчителем українського поета, викладачем Чернігівської духовної семінарії, в якій Павло Тичина навчався у 1907-1913 рр. Автор виділяє ряд чинників, які, на думку І. П. Львова, вплинули на формування особистості відомого українського поета, громадського діяча П. Г. Тичини.

The pedagogical context of the manuscript "Ivan Lviv memoirs about Pavlo Tychna" written in 1968 by former teacher of Ukrainian poet and at the same time a teacher of Chernihiv State Seminary, where Pavlo Tychna had been studied during 1907-1913 are the examined in the article. The author identifies several factors which, according to Ivan Lviv thoughts, had a great influence on the personality of the famous Ukrainian poet and public figure Pavlo Tychna.

Розбудова держави, реформування системи освіти та виховання в Україні неможливі без ретельного вивчення спадщини відомих діячів освіти. Аналіз, узагальнення, систематизація та творче використання кращих традицій української педагогіки в умовах сьогодення будуть тільки сприяти обґрунтуванню теоретико-методологічних основ вітчизняної педагогічної науки.

На жаль, до сьогодні залишається недостатньо вивченою спадщина багатьох педагогів: Х. Алчевської, Г. Ващенка, Б. Грінченка, І. Сташенка та ін. Науковий інтерес представляє і педагогічний шлях Івана Петровича Львова (1879-1971 рр.), життя і праця якого були пов'язані із Черніговом.

Звісно, у дослідників виникав інтерес до просвітницької діяльності доцента І. Львова. Проте, вдалося віднайти незначну кількість публікацій, в яких викладено результати пошуків науковців М. Романіка, Н. Тесельська презентували на сторінках чернігівської газети "Деснянська правда" вітальний матеріал з короткою біографічною довідкою з нагоди півстолітнього ювілею педагогічної діяльності І. Львова [6; 7]. О. Коваленко та Н. Ципляк класифікували документи особового фонду І. Львова, що зберігаються в Державному архіві Чернігівської області [5].

Предметом нашого дослідження є рукопис "Спогади І. П. Львова про П. Г. Тичину", датований 20 червня 1968 року. Що спонукало І. Львова написати "Спога-

ди..."? Який зв'язок між педагогом і відомим українським поетом П. Тичиною?

Перш за все, звернемося до короткої біографічної довідки доцента І. Львова.

Відомий український педагог І. Львов народився 29 (16 – за старим стилем) серпня 1879 р. у м. Юр'ївка Костромської губернії (нині – Іванівської області Російської Федерації) у багатодітній сім'ї. Батько був псаломщиком у храмі і одночасно учителем співів Вищого початкового училища, мати – домогосподарка. Вищу освіту І. Львов отримав у Казанській духовній академії на відділенні російської мови та літератури, де окрім фахових дисциплін вивчав латинську мову, історію класичної давньоримської літератури, історію західноєвропейської літератури, англійську мову, логіку, психологію, філософію та історію філософії, педагогіку. "У своїх заняттях я особливо багато приділяв часу вивченню логіки, психології, філософії та історії філософії, т. я. готував себе до викладацької діяльності", – писав І. Львов у спогадах [4, с. 131].

Як бачимо, вибір майбутньої діяльності був свідомим і продуманим. У роки навчання в академії майбутній педагог зачитувався творами М. Гоголя.

Оскільки М. Гоголь навчався у Ніжині на Чернігівщині, то захоплений його творчістю І. Львов мабуть неадаремно вибрав Чернігів для проживання [3, с. 27].

Упродовж 1904–1919 рр. І. Львов викладав філософію, логіку, дидактику і психологію у Чернігівській духовній семінарії, потім продовжив педагогічну діяльність у Чернігівському педагогічному інституті аж до виходу на пенсію у 1958 р. за станом здоров'я. Під час II Світової війни перебував в евакуації: спочатку на Алтаї. Але не маючи там можливості займатися викладацькою діяльністю, переїхав у Таджикистан. Завдяки клопотанням Л. Смоличеві (діво́че прізвище – Храмцова) – дружини П. Смоличева, наукового співробітника Інституту історії Таджикиського філіалу АН СРСР, зміг влаштуватися на посаду викладача у Сталінобадському (м. Сталінобад, нині – м. Душанбе) педагогічному інституті ім. Т. Г. Шевченка [2, с.8-9]. До Чернігова повернувся у вересні 1944 р., після звільнення міста від окупантів. У 1947 р. І. Львову було присвоєно вчене звання доцента [1, с. 3]. За 53 роки педагогічної діяльності Іван Петрович виховав тисячі учнів, серед яких багато знаних і шанованих людей не тільки в Україні, але і за її межами: Г. Верьовка, В. Еланський (відомий як Василь Блакитний), А. Ганичев, П. Тичина, О. Швей та ін.

У Державному архіві Чернігівської області створено особовий фонд педагога (115 одиниць зберігання), документи і матеріали якого, а особливо епістолярна спадщина, засвідчують про те, що педагог підтримував зв'язки з колишніми вихованцями, переймався їх подальшою долею.

Детальне вивчення особового фонду І. Львова дозволило виявити листи, листівки, вітальні телеграми, якими обмінювалися вчитель і його учень – відомий український поет, громадський діяч П. Тичина. Аналіз кореспонденції свідчить про теплі, людські стосунки між ними, які підтримувалися впродовж життя. Прикладом цього може слугувати вітальна телеграма, надіслана І. Львову з нагоди 50-річчя педагогічної діяльності "Всі свої сили Ви віддали на виховання молоді... Ті знання свої, що Ви їх давали молодим підростаючим педагогам – на терезах не зважити, а ні цифрами не показати", – з притаманною П. Тичині поетичністю звертався він до вчителя. "Ви все своє найкраще віддавали їм – те, що дорожче від золота і брильянтів – своє серце й душу свою, свою увагу. Вам як учителю моєму висловлюю безмежну подяку" [3, с. 5].

Всіх своїх почуттів не зміг вмістити П. Тичина у стислому тексті телеграми. Проте важко назвати телеграмою це послання (156 слів), воно більше нагадує лист у віршованій формі.

Про ставлення І. Львова до П. Тичини свідчать і "Спогади..." Рукопис підшито із одинадцяти учнівських зошитів, на 132 сторінках яких неслухняною рукою хворої людини Іван Петрович досить чітко, логічно, з великою кількістю подробиць описав структуру і навчальний процес у Чернігівській духовній семінарії, своє перше враження від зустрічі з юнаком, а також проаналізував чинники, які вплинули на формування особистості українського поета і громадського діяча П. Тичини.

Метою нашої розвідки є аналіз педагогічного аспекту "Спогадів І. П. Львова про П. Г. Тичину". Для повноцінного досягнення мети ми маємо розв'язати деякі завдання:

- вияснити ставлення І. Львова до свого учня;
- з'ясувати вплив умов в Чернігівській духовній семінарії на розвиток здібностей П. Тичини;
- визначити роль М. Коцюбинського у формуванні особистості українського поета П. Тичини.

Автор "Спогадів..." детально описав умови проживання і навчання семінаристів задля того, щоб читачі змогли уявити середовище, в яке у 1907 р., після закінчення Чернігівського духовного училища, потрапив П. Тичина. Дійсно, опис внутрішнього життя семінарії

виявився настільки вдалим, що і сьогодні поживклі сторінки рукопису передають атмосферу, яка панувала століття тому в навчальному закладі.

Чернігівська духовна семінарія, в якій П. Тичина отримав повну середню освіту, була шестикласним спеціальним середнім навчальним закладом із підготовки освіченого духовенства. До навчального плану входили і загальноосвітні, і профільні предмети. У молодших класах семінаристи вивчали і світські, за винятком педагогіки, і богословські навчальні дисципліни. Старші класи – (5–6) – називалися богословськими і давали поглиблені знання лише з профільних дисциплін.

Учнями семінарії могли стати без вступного іспиту випускники п'ятирічних духовних училищ, які уже мали початкову освіту. Отже, для отримання повної середньої духовної освіти потрібно було вчитися 11 років, не враховуючи навчання у початковій школі. А це іще 3 роки. Таким чином, семінарію закінчували молоді люди у віці 20–21 років.

Павла Тичину зарахували до Чернігівської духовної семінарії без вступного іспиту з повним державним забезпеченням на весь термін навчання. За умовами прийому за державний кошт навчалися діти священиків, сироти, вихідці із незаможних сімей, а також іноземці (в числі студентів семінарії були юнаки із Болгарії, Чорногорії, Сирії, Туреччини). Це означало: безкоштовне проживання в гуртожитку, харчування, забезпечення одягом, взуттям, білизною, підручниками і письмовим приладдям. У гуртожитку була майстерня і перукарня, в яких студентам безкоштовно надавалися послуги.

Навчальні заняття проходили в просторах світлих кімнатах, в яких було багато квітів, а на стінах висіли картини і портрети письменників, математиків, філософів і педагогів (Я. Коменський, Й. Песталоцці, М. Пирогов, К. Ушинський та ін.).

Класні кімнати використовувалися не тільки для проведення уроків за розкладом. Там семінаристи у вечірні години виконували домашні завдання, читали книги і періодику. У флігелі на задньому дворі знаходилося приміщення для заняття з трудового виховання, в якому бажаючі семінаристи навчалися столярній справі. На третьому поверсі була спортивна зала, були окремі кімнати для занять образотворчим мистецтвом і музикою.

Святкові засідання і концерти проходили у центральному корпусі у великій залі на два поверхи з високими вікнами.

Окремо треба сказати про бібліотеку Чернігівської духовної семінарії. Вона мала два відділи: фундаментальну та учнівську, фондами яких могли користуватися семінаристи.

Фундаментальна бібліотека займала велику кімнату із шафами, заповненими книгами із різних наукових галузей. Тут була література із математики, фізики, історії, філософії, природознавства, мовознавства, історії філософії, а також художня література і, звісно ж, багатий відділ з богослов'я. В окремій шафі зберігалися рідкісні книги на латині, видані за кордоном в XVI–XVII ст., багато древніх рукописів, які привертати увагу вчених. І тому влітку, коли семінаристи були на канікулах бібліотеку відвідували дослідники.

Крім перерахованих вище побутових умов до послуг семінаристів був невеликий сад, лазня, пральня, на присадибній ділянці щороку вирощувалися тварини для потреб їдальні.

Таким чином, семінарія із усіма будівлями займала цілий квартал Чернігова і була особливим студентським містечком з усім необхідним для побуту і навчання.

Керівництво семінарією здійснював ректор з допомогою інспектора, трьох заступників інспектора та трьох наглядачів.

Семінаристи жили в гуртожитках, вихід в місто в позанавчальний час був вільний до п'ятої години вечора, в інший час за межі студентського містечка можна було вийти лише з дозволу чергового інспектора. Як бачимо, устрій семінарії вирізнявся демократичністю.

Ось в такі умови потрапив молодий Павло Тичина. Учнем І. П. Львова він був із третього по шостий клас. "Зовнішньо це був юнак стрункий, доволі красивий. Привертали увагу його очі, погляд яких майже завжди направлений в даль, неначе юнак до чогось приглядається, або чимось внутрішньо зайнятий", – таке враження справив П. Тичина на вчителя при першій зустрічі [3, с. 23]. І. П. Львов так характеризував поведінку юнака: "Він в цей час жив так званою внутрішньою увагою. Але це не означає, що у нього відсутня зовнішня увага, що він не жив зовнішніми враженнями від природи і життя людей – юнак надзвичайно скромний, сором'язливий і не за віком серйозний. Він весь час чимось зайнятий" [3, с. 25].

Семінарія справила на сільського хлопчину дуже сильне враження. Мало знайомі, а тим паче незнайомі учні зверталися одне до одного на "Ви", старші учні не поводитися зверхньо по відношенню до молодших. Педагоги до учнів теж зверталися шанобливо. В семінарії панувала атмосфера взаємоповаги і взаєморозуміння.

Під час навчання П. Тичина зарекомендував себе з найкращої сторони: в інспекторському штрафному кондуїмі і на засіданнях педагогічної ради його прізвище в якості порушника дисципліни не згадувалося жодного разу. На думку І. Львова він був настільки скромним юнаком, що не любив, щоб його ім'я було в списках недисциплінованих семінаристів. Проте, як учень він не міг не підтримувати молодіжний рух за реформу навчального процесу у семінарії, зокрема, удосконалення навчальних планів і програм за рахунок збільшення обсягу загальноосвітніх дисциплін.

Учні Чернігівської духовної семінарії активно реагували на події суспільного життя. Так, "кривава неділя" 9 січня 1905 р. викликала хвилю протесту студентської молоді. Чернігівські семінаристи не відвідували заняття впродовж декількох днів, вони проводили мітинги, основною вимогою яких була зміна суспільних порядків і право отримання світської вищої освіти в усіх університетах випускниками духовних семінарій. Виступали семінаристи з проханням відмінити річні іспити. Ця акція була настільки активною, що влада вдалася до заходів з допомогою поліції, яка кільцем оточила приміщення семінарії, почався обшук, були закриті всі входи і виходи. У цей час семінаристи сиділи на підвіконнях відкритих вікон і співали революційні пісні.

Однак, страйк було зірвано групою студентів, яка в той же день пішла на іспити, а за нею і всі інші. Невдаю було і акція із петицією семінаристів до керівництва навчального закладу, в якій вони просили дозволу відправити в церкві службу за упокій російського письменника Л. Толстого. Авторам петиції була важлива не стільки церковна служба як така, скільки як форма вираження свого незадоволення фактом відлучення Синодом відомого письменника від церкви.

Активно виступали студенти за навчальну реформу в семінарії, за розширення навчальних програм загальноосвітніх предметів за рахунок скорочення навчального часу на вивчення дисциплін із богослов'я.

Революційний настрій був характерним для Чернігівської духовної семінарії. Імена організаторів студентських страйків і авторів петиції були відомі керівництву семінарії. Прізвище семінарста П. Тичина у цих списках не значилося. Він завжди отримував лише відмінні оцінки за поведінку, не палив (хоча заборони в семінарії не було), не грав в азартні ігри. Товариші його поважа-

ли, хоча в колі однокласників він завжди залишався самим собою, зі своїми думками.

І. Львов із захопленням говорив про вміння П. Тичина гармонійно поєднувати навчальні заняття в семінарії із творчістю: він і художник, і співак, і музикант, і поет.

Навчався семінарист П. Тичина успішно, із класу в клас переходив без переєкзаменовок. Письмові роботи із психології і філософії, які викладав І. Львов оцінювалися лише на "добре" та "відмінно". П. Тичина як і більшість семінаристів надавав перевагу вивченню загальноосвітніх предметів. А між іншим, для вступу в університет Міністерство народної освіти вимагало від абітурієнтів оцінки із богословських дисциплін на нижче "добре". За наявності хоча б однієї "задовільно" із названого циклу, незважаючи на всі "відмінно" із загальноосвітніх дисциплін, двері університетів перед ними були зачинені.

"Це було не тільки безглуздо, а просто наруга над молоддю, яка не хотіла йти в ряди духовенства", – писав І. Львов [3, с. 43]. В зв'язку із цим педагог згадував визначення: "семинарист – это церковная вещь", яке називав класичним, оскільки воно дуже вдало виражало зміст політики царського уряду по забезпеченню рядів духовенства освіченою молоддю.

Уже в четвертому класі Павло Тичина визначився із своїм майбутнім: вирішив не повторювати вибір своїх двох братів, які стали священиками. Він прагнув бути світською людиною і з великим захопленням займався різними видами мистецтва.

У семінарії була студія живопису, в якій під керівництвом відомого чернігівського художника М. Жука студенти за бажанням вчилися малювати олівцем, тушшю, акварелями і олією. М. Жук отримав освіту в Краківській академії мистецтв. Семінаристи дуже поважали досвідченого педагога.

П. Тичина любив малювати пейзажі. Він виріс в селі (с. Піски на Чернігівщині), розумів природу і умів помічати її красу. За спогадами І. Львова, художника-початківця П. Тичину часто можна було зустріти на околицях міста в пошуках пейзажів, які б лягли на полотно. В його кабінеті, уже міністра освіти, висіла невелика картина із зображенням Болдиної гори, у підніжжі якої притулилася Іллінська церква. Можна лише здогадуватися про час написання цієї картини. Захоплення живописом П. Тичина зберіг впродовж всього життя, проте, воно не переросло в основний вид діяльності.

Талановитий юнак любив співати і вмів це робити. Співав і церковні, і світські пісні, дуже любив українську пісню. І якщо в семінарському гуртожитку лунав спів, то П. Тичина був там обов'язково. Він і організатор, і керівник самодіяльного концерту.

У семінарському хорі був спочатку півчим, а пізніше – регентом. У розмові з Іваном Петровдичем дуже тепло згадував викладача музики Г. Зосимовича, який "своїм прекрасним викладанням і керівництвом привив любов до вокального мистецтва і деяке уміння розбиратися в його красотах" [4, с. 56].

Семінаристи любили співати. По весні, коли розливалися води Десни, можна було побачити флотилію човнів із співаючими студентами, а найактивнішим серед них був П. Тичина. І. Львов перефразував визначення: "Семинарист – церковная вещь" на "Семинарист – вещь поющая".

Для розвитку творчих здібностей студентів Чернігівської семінарії були створені всі умови. Скажімо, багато вихованців були активними учасниками духового оркестру, яким керував Є. Марковський, талановитий капелмейстер. П. Тичина грав на кларнеті і гобої і, на думку керівника, був одним із заповзятіших учасників оркестру. Він не обмежувався репетиціями і участю у

виступах оркестру, а знаходив час для удосконалення техніки гри у вільному від занять музичному класі і бажав спробувати гру на всіх музичних інструментах. Як бачимо, музична натура! Водночас із захопленням музикою, співом та живописом П. Тичина почав писати вірші у роки навчання у семінарії. Тримав це в таємниці, зошит з віршами беріг як зіницю ока. Проте все таємне рано чи пізно стає відомим. Перші творчі спроби молодого поета високо оцінив український письменник М. М. Коцюбинський, позитивну оцінку його творам дав і М. Горький. І. Львов згадав відповідь семінариста П. Тичини на іспиті. Всі семінаристи здавали роботу у чистому і чорновому варіанті. У П. Тичини чорновий варіант був списком українських народних пісень. Отже, навіть на іспиті відповідь він писав одразу в чистому вигляді, а думав зовсім про інше. Іван Петрович розмірковував над феноменом становлення особистості П. Тичини. На його думку, в молодості багато хто захоплюється складанням віршів з різних причин: одні у віршах виражають свій настрій, інші – описують красу життя і природи, а треті – своє ставлення до певних подій. Але не всі стають поетами. І. Львов в "Спогадах..." зазначає, що у формуванні його, правильніше в направленні його в сторону поезії є частково вплив Дроздова Володимира Геннадійовича, викладача теорії словесності та історії російської літератури" [4, с. 77].

Від молодого викладача, який володів даром красномовства, був прекрасним декламатором, учні, в тому числі і П. Тичина, були у захваті. В. Дроздов так організував навчальний процес, що семінаристи читали художні твори тільки в оригіналі, виховував у семінаристів любов до художнього слова, докладав багато зусиль, щоб навчити своїх вихованців писати твори. Методи і прийоми навчання у вчителя В. Дроздова були власні, оригінальні, сьогоднішніми науковцями запропоновані як новітні. Скажімо, вихованці отримували завдання описати осінь, але не осінь взагалі, із спогадів, а за своїми спостереженнями. Отримавши завдання на початку осені, семінаристи повинні "іти в природу" спостерігати картини осені, стежити за своїми почуттями, настроєм, записувати все пережите і на цій основі писати твір. На наступних заняттях учні самостійно обговорювали твори. Аналізували типові помилки, не називаючи імена авторів. Викладач уміло керував цим процесом і підсумовував проведений аналіз. В. Дроздов започаткував у семінарії проведення літературно-музичних вечорів, присвячених пам'яті письменників і поетів. Вечори проходили за усталеним сценарієм: спочатку вступна доповідь викладача, потім виступи студентів, хор і оркестр. П. Тичина завжди був активним учасником таких позанавчальних заходів і вже дорослою людиною з теплою і любов'ю згадавав викладача словесності.

На думку І. П. Львова, любов'ю до поезії П. Тичина зобов'язаний викладачеві літератури В. Дроздову, а формуванням, зростанням і направленістю М. М. Коцюбинському [4, с. 83].

Коли, де і при яких обставинах познайомився скромний молодий поет П. Тичина із відомим українським письменником М. Коцюбинським? Іван Петрович припускає версію випадкової зустрічі. На думку І. Львова, М. Коцюбинський першим розпочав розмову, в ході якої вияснив, чим захоплюється юнак. Тільки М. Коцюбинський з його вмінням розговорити людину, вважав І. Львов, міг так підійти до свого молодого співрозмовника, що той відкрив свою таємницю про зошит з віршами і прийняв запрошення на "літературні суботи" до родини Коцюбинського.

Успіх в літературному колі вселив віру в сили і потребу працювати над собою в плані стилістики, тематики і багатства змісту.

І. Львов згадував: "П. Г. Тичина навчався, можна сказати, у двох школах: державній, офіційній, в семінарії і в "школі" М. Коцюбинського. Профіль і призначення цих шкіл були кардинально різні. "Школа" у Коцюбинського взяла верх над школою державною. Знамениті "суботи" у Коцюбинського дали П. Тичині написану путівку: займатися письменницькою діяльністю, бути поетом і друкуватися" [4, с. 86-87].

Вплив і підтримка видатного українського письменника М. Коцюбинського були вирішальними у виборі подальшої діяльності талановитого юнака. Він розумів, що при всій фундаментальності освіти в Чернігівській духовній семінарії, для досягнення мети треба отримати вищу освіту. У приватній розмові з І. Львовим, після консультації перед проведенням залікового уроку з російської мови у початковій школі при семінарії, П. Тичина поділився мрією про навчання в університеті, і тільки в Київському. Вчитель порадив йому подавати документи на історико-філологічний факультет.

На жаль, історичне розпорядження міністра освіти, яке давало право семінаристам вступати в університети навіть по закінченні четвертого класу, вийшло лише в 1915 р. На той час П. Тичина уже був студентом Київського комерційного інституту.

Вища школа комерційного профілю зовсім не відповідала інтересам і характеру юнака, що розумів і гостро переживав сам П. Тичина, вибір був вимушений, а перейти в Київський університет не вистачало коштів.

Після закінчення семінарії І. Львов не зустрічався із учнем кілька років, але спостерігав за його успіхами, знав, що він продовжує займатися улюбленою справою: писати вірші.

Зустріч у 1920-х роках з П. Тичиною була теплою. Він дуже переймався долею семінарії, бібліотеки. Цікавився, чим займаються викладачі: літератури В. Дроздов, математики і фізики О. Понизовський та інспектор Я. Чредін, заступник інспектора О. Ганичев.

З цієї розмови І. Львов зробив висновок про неабияку роль цих людей у житті П. Тичини. При всій демократичності устрою семінарії вихід учнів у місто був обмежений, особливо після подій 1905 р. Проте, П. Тичина відвідував "літературні суботи" М. Коцюбинського завдяки допомозі О. Ганичева і Я. Чредіна.

Отже, умови і атмосфера Чернігівської духовної семінарії були сприятливі для розвитку літературного таланту П. Тичини. Йому пощастило на зустріч з М. Коцюбинським, на розуміння і підтримку викладача психології, педагогіки і філософії І. Львова, викладача словесності В. Дроздова.

1. "Спогади І. П. Львова про П. Г. Тичину" вражають своєю щирістю теплою і людяністю стосунків між вчителем і учнем. 2. Держархів Чернігівської області, фпр.- 1495, оп. 1, спр. 3, 3 арк. 3. Держархів Чернігівської області, фпр.- 1495, оп. 1, спр. 4, 30 арк. 4. Держархів Чернігівської області, фпр.- 1495, оп. 1, спр. 8, 47 арк. 5. Держархів Чернігівської області, фпр.- 1495, оп. 1, спр. 115, 132 арк. 6. Коваленко О. Доцент Іван Львов та його архів / О. Коваленко, Н. Ципляк // Три століття гуманітарної та педагогічної освіти в Чернігові: від колегіуму до університету : 36. матеріалів Ювілейної наукової конференції, присвяченої 300-річчю Чернігівського колегіуму і 85-річчю Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Чернігів : Сіверянська думка, 2001. – С. 91-92. 7. Романіка М. Вчителю мій... / М. Романіка // Деснянська правда. – 6 квітня 1969. – С. 4. 8. Тесельська Н. Півстоліття педагогом / Н. Тесельська // Деснянська правда. – 7 вересня 1969. – С. 4.

Надійшла до редколегії 21.10.11

РОЗВИТОК ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПТНЗ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

В статті розглянуто особливості професійної соціалізації в юнацькому віці, значення та шляхи розвитку духовної культури майбутніх фахівців.

The article highlights the peculiarities of professional socialization in preadult age, the importance and the development of spiritual culture of the future professionals.

Протягом років незалежності основним завданням державного управління нашої держави був розвиток економіки, наслідком чого стало "виникнення нового типу людини – діяча, ділка, яка замінює особистість, людини, що є носієм раціональності як послідовного прагнення до свідомої й раніше поставленої мети, людини – "розумного егоїста", для якої почуття, спілкування, переживання втрачають самостійну цінність. ... Це людина без цінностей, без душі, без серця" [7, с. 18]. Вирішення духовних проблем суспільства тривалий час залишалося поза увагою можновладців або перекладалося винятково на заклади освіти і культури, фінансування яких відбувалось за залишковим принципом.

Держава повинна мати потребу в духовній людині. Процвітання України, проведення ефективних реформ, побудова гуманістичного суспільства неможливі без розвитку духовності, духовної культури всієї спільноти та окремих її громадян. Відсутність чіткої програми духовного відродження українського суспільства гальмувала втілення будь-яких реформ у всіх сферах суспільного життя.

Саме тому, в останні роки представники інтелігенції, в т.ч. науковці дедалі більше уваги приділяють проблемі духовності. Психологічні аспекти духовності знайшли відображення в роботах В. П. Москальця, Е. О. Помиткіна, М. В. Савчина, духовності професіонала у Е. О. Помиткіна, В. А. Пономаренко, філософсько-психологічні засади процесу духовного розвитку і виховання особистості розглядали І. Д. Бех, В. В. Зеньківський, В. О. Сухомлинський, дослідженню феномену духовної культури приділяли увагу Г. О. Балл, О. І. Даниленко, А. І. Комарова та ін. Питання взаємозв'язку духовності та сучасної системи освіти розглядали такі автори, як О. Коберник, В. Шадріков, формування духовної культури (І. А. Зязюн, П. Симонов). В працях А. Шендрика реалізовано системний підхід до вивчення духовної культури молоді.

Духовність розглядається вченими як вища підструктура людини; підкреслюється її інтегруюча, системоутворююча функція у формуванні цілісності особистості; обґрунтовується провідна роль духовності як регулятора поведінки і діяльності людини, його взаємин з іншими людьми.

Вивчення робіт вітчизняних авторів дозволяє виділити деякі фундаментальні ознаки духовності: Краса (естетичне світосприйняття, самовдосконалення та вдосконалення світу), Добро (гуманістичне світосприйняття, самовдосконалення та вдосконалення світу), Істину (пізнання, самопізнання, просвітництво) [11] та її елементи (ідеали, цінності, переконання, смисли) [5]. В якості найважливіших психологічних характеристик духовності виділяють також відповідальність за свої вчинки і поведінку, спрямованість особистості на творчий розвиток, у т. ч. в процесі професійного становлення.

Якісним показником духовного життя, потенціалом суспільства, необхідною умовою, без якої неможливе було б існування творчого потенціалу людини є духовна культура [1, 12]. І. Огієнко визначає "духовну культуру як інтелектуальний стан народу, що охоплює науку, віру, переконання, звичаї, етику та ін." [8, с. 7-9].

Духовна культура суспільства створюється діяльністю кожного з його суб'єктів і спрямована на перетво-

рення суспільного буття, розвиток духовності, всебічну самореалізацію кожної людини. Сформована духовна культура передбачає не тільки духовну самосвідомість, а й соціальну активність, перетворюючи діяльність особистості, яка вимірюється обсягом створених нею духовних, гуманістичних цінностей.

В наш час перед сучасною молоддю постає безліч екзистенційних питань про власний сенс життя, місце в суспільстві, професії. Саме в юності відбувається ускладнення життєдіяльності юнаків, розширення (якісне та кількісне) соціальних, притаманних вже дорослому віку ролей, інтересів та, відповідно, збільшення самостійності й відповідальності. Більшість людей в цьому віці замислюється про вибір професії, а дехто вже починає трудове життя.

Розширення кола спілкування, необхідність узгоджувати з іншими людьми власну поведінку, вирішувати самостійно складні життєві проблеми активізує в юнацькому віці ціннісно-орієнтаційну діяльність, розвиток самосвідомості, рефлексії, сприяє усвідомленню власного "Я".

Якого ж працівника потребує сучасне суспільство? Серед головних завдань, що ставить перед освітою суспільство є не тільки підготовка фахівця, здатного професійно виконувати свою роботу, а й особистості, здатної ефективно співпрацювати в колективі, спрямованої на особистісно-професійне зростання. Важливим постає завдання бути особистістю, "яка має сучасний світогляд та моральну свідомість, гармонійно поєднує професійну компетентність і громадську активність, здатна до творчої інноваційної діяльності та конструктивної праці в проблемних ситуаціях" [13].

Звичайно, знайдуться керівники, які хочуть бачити на робочому місці посереднього виконавця, що не задає зайвих запитань, виконує швидко і точно поставлене йому завдання, досягає власної мети або цілей керівництва усіма можливими засобами – тільки б забезпечити прибуток. Хто страждатиме в результаті такої діяльності організації? Відповідь очевидна – прості люди, які придбають товар чи послугу і сам працівник, який зрадивши духовним принципам, ідеалам, сенсам, не зміг або не захотів творчо самореалізуватися. В одному зі своїх інтерв'ю кардинал Любомир Гузар говорив: "Для того, щоб застосовувати свої таланти позитивно, треба мати певну шкалу цінностей. Щоб робити добро, треба любити людей, шанувати їх, бажати їм добра. Всі інші цінності входять до загального великого образу "любити ближнього" [3].

Умови, що склались на ринку праці не дозволяють молодій людині побачити перспективи особистісного зростання, не створюють можливості самореалізації. В першу чергу це стосується учнів ПТНЗ – майбутніх робітників. І хоча в державі існує безліч вакансій на робітничі спеціальності, умови роботи не задовольняють майбутніх фахівців. Закриття профільних підприємств, низька заробітна плата, непрестижність більшості професій, авторитарний підхід в управлінні, відсутність можливостей реалізації на робочому місці основних духовних принципів – Краса, Добро, Істина, втрата віри, надії на краще – чинники, що перешкоджають творчому і духовному розвитку юнаків, а часто і призводить до

глибокої психологічної кризи особистості. Особливо гостро криза втрати сенсів життя виявляється у молоді, оскільки швидка зміна соціокультурних складових не сприяє стабільності в процесі дорослішання.

Одним із основоположних соціальних процесів, що забезпечує успішне існування людини в середині суспільства є соціалізація – "процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення і розвитку як цілісної особистості" [2, с. 314].

Похідним від цього поняття є "професійна соціалізація", яке українська дослідниця І. В. Сидоренко розглядає як багатоплановий суперечливий процес входження індивіда в професійне середовище, засвоєння професійного досвіду й активне відтворення знань, норм і цінностей, які необхідні для входження в суспільні процеси і функціонування як повноправного члена трудового колективу.

Процес соціалізації особистості відбувається протягом всього життя, процес професійної соціалізації активізується в юнацькому віці, періоді професійного самовизначення, ідентифікації, адаптації. Е. Шпрангером юнацький вік розглядається як одна із стадій духовного розвитку [6]. Головним новоутворенням цього віку є відкриття "Я", розвиток рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності та її якостей; поява плану побудови життя, поступова інтеграція в різні сфери життя. Саме в цей період відбувається також поглиблення професійних норм, правил, цінностей, прийняття і закріплення соціальної ролі предстваника певної професії. Професійно-технічний навчальний заклад є тим середовищем, в якому учні набувають спеціальні знання, навички та вміння, отримують перший досвід соціально-професійних відносин, усвідомлюють головні професійні цінності. Саме в процесі професійного навчання в учнів, на думку І. В. Сидоренко, повинна відбуватися інтеграція "загальнолюдських" якостей індивіда з якостями професійними, до яких серед інших дослідниця відносить прагнення до професійно-творчої праці, прояви гуманізму і духовності. Зазначене вище підтверджує доречність формування в юнацькому віці духовно-професійних якостей і цінностей.

Саме тому серед усіх актуальних аспектів дослідження професійної соціалізації на сучасному етапі значне місце займає розгляд проблеми розвитку духовної культури майбутніх фахівців.

Духовна культура студента (учня ПТНЗ) – інтегративна професійна якість особистості, що характеризує орієнтацію на духовні цінності в особистісному розвитку та міжособистісній взаємодії. В своїх працях О.К.Нестеров виділяє критерії та показники духовної культури (культурна компетентність, духовна спрямованість, включеність в духовно-практичну діяльність), а також презентує алгоритм формування духовної культури студента. Першим з них, на думку вченого, є розширення досвіду духовного самопізнання в процесі освоєння навчального матеріалу, другим – інтеріоризація духовних цінностей людської культури в процесі вивчення культурних текстів, останнім – екстеріоризація досвіду духовного пізнання, переживання, оцінки в професійно-практичній діяльності [9].

Щоб сформувати духовну культуру особистості потрібний час. Духовний розвиток – це довгий і складний шлях по незнайомій країні. Він пробуджує здібності, підіймає свідомість до нового рівня, трансформує елементи особистості, яка починає функціонувати в нових вимірах.

В процесі духовного розвитку вчені виділяють чотири етапи: 1) криза, що передує духовному пробудженню; 2) криза, викликана духовним пробудженням;

3) реакція, що йде за духовним пробудженням; 4) процес перетворення особистості.

Становлення духовності – це вища мета кожної особистості адже в міцному ґрунті духовності зростає Людина. Щоб творити добро, треба мати внутрішню духовну силу, щоб у випадку непевності – витримати, не дати себе підкорити [3].

Проблема духовного розвитку молоді залишається актуальною в українській державі. Освіта ж, згідно з Законом України "Про освіту", є основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. І. Огієнко вважає, що першочерговим у духовному розвитку особистості є вірне визначення його соціальної спрямованості: поєднання особистісних потреб з суспільними інтересами, виховання кращих загальнолюдських якостей [10].

Не можуть стояти осторонь цих важливих процесів і професійно-технічні навчальні заклади, в яких відбувається процес становлення учнів як майбутніх професіоналів. Поряд з дитинством, молодістю, зрілістю та старістю, юність є одним з важливих етапів життя, в процесі якого відбувається соціалізація. Саме в юнацькому віці відбувається професійне самовизначення, перше серйозне знайомство з професією та професійною спільнотою і, відповідно, професійна соціалізація.

Для вікового періоду 17-19 років характерне підвищення інтелектуальних здібностей, усвідомлення потреби у чіткій ціннісній орієнтації, у розвитку свідомості. Духовний розвиток на цьому віковому етапі набуває все більших ознак саморозвитку. А. Ц. Гармаєв називає точку 19-річчя критичною точкою, коли "всі попередні стереотипи розпливаються, перестають бути твердими і незрозуміло тепер, що є цінністю для юнака чи дівчини" [4, с. 33].

У 17-19 років суттєво змінюється життєва позиція юнака чи дівчини, що пов'язано з вибором професії, початком інтимного життя, формуванням свідомого та самостійного світосприйняття. Поступово зростає відповідальність як ознака духовності. Юнацький максималізм у поєднанні з ідеалізмом виступає фактором прискорення духовного зростання [11].

Шляхами розвитку духовної культури учнів ПТНЗ можуть бути:

- розвиток рефлексії, яка передбачає здатність розмірковувати над своїм психічним станом, звертати увагу на свій внутрішній світ;
- створення умов для усвідомлення учнями себе часткою єдиного цілого – людської спільноти, природи, Всесвіту;
- розвиток саногенного мислення, що нейтралізує прояв почуттів, які не сприяють морально-духовному зростанню особистості й культивує вищі духовні переживання;
- розвиток творчої здатності особистості до самореалізації й самовдосконалення;
- стимулювання спрямованості учнів на пошук істини, засвоєння та створення духовних цінностей;
- формування естетичних смаків, вміння бачити, розуміти справжню красу та емоційно відгукуватися на неї;
- залучення учнів до суспільних заходів, що сприяють розвитку в них доброти, милосердя, потреби жити, діяти "для інших";
- стимулювати прагнення до пізнання та бажання ділитися духовними надбаннями;
- формування людини, яка має високий гуманістичний потенціал, моральну стійкість, постійне прагнення до втілення в життя вищих ідеалів людства;
- формування моральних установок, професійної компетентності, віри у світлі ідеали та почуття відповідальності за все, що відбувається навколо людини;

• гуманізація процесу виховання та навчання, в основі яких лежать повага до особистості, створення умов для формування та розвитку кращих якостей та здібностей вихованців тощо.

Духовний розвиток особистості, таким чином, реалізується передусім у таких сферах: розумової діяльності – як шлях від сприйняття інформації про навколишнє до глибокого усвідомлення її сутності; моральної діяльності – через референцію широкого спектру моральних норм (від засвоєння формальних норм ввічливості до прийняття гуманістичних принципів взаємодії з людьми); естетичної діяльності – у напрямі досягнення краси та вироблення потреби створювати прекрасне до оволодіння способами творіння прекрасних учинків, дій, речей.

Завдання щодо духовного розвитку учнів можна реалізувати тільки за умови реального зміщення акцентів педагогічної діяльності в бік гуманізації навчально-виховного процесу професійно-технічного навчального закладу. Для цього необхідні і трансформації "Я" педагога, його вдосконалення як людини культури, професіонала, суб'єкта моральної відповідальності. Адже людина спроможна вплинути на навколишній світ та викликати в ньому позитивні перетворення, якщо вона є мудрою, творчою, сприймає прекрасне, сповідує чесність, порядність, повагу, любов, толерантність, співчутливість та милосердя до інших.

1. Бичко А. К. Історія філософії / А. К. Бичко, І. В. Бичко, В. Г. Табачковський. – К., 2001.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Гузар Любомир за матеріалами виступу Блаженнішого Кардинала Любомира Гузара, на відкритій події innovations.com.ua [2 грудня 2010 року], [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://innovations.com.ua/ua/articles/14357/lyubomir-guzar-biznes-ta-duhovni-cinnosti>
4. Гармаев А. Ц. Этапы нравственного становления ребенка / А. Ц. Гармаев. – М.: Центр межнационального и сравнительного образования, 1991. – 145 с.
5. Дашко В. Структура і зміст духовної культури особистості / Валентина Дашко / Рідна школа. – 2003. – № 5 (880). – С. 17-19.
6. Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии / Б. В. Зейгарник. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 128.
7. Кремень В. Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 2006. – № 2 (51). – С. 17-30.
8. Кучинська І. О. Виховання духовних цінностей дітей і молоді у творчій спадщині Івана Огієнка: автореф. дис. ... канд. пед. наук / І. О. Кучинська. – К., 2000. – 20 с.
9. Нестеров А. К. Формирование духовной культуры студентов педагогического университета в процессе освоения ценностного содержания культурологических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Александр Климентьевич Нестеров. – Оренбург, 2009. – 184 с.
10. Огієнко І. Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу: Курс, читаний в Українському Народному Університеті. – К., 1918. – 272 с.
11. Помиткін Е. О. Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей і молоді: автореф. дис. ... докт. психол. наук: спец. 19.00.07 – "Педагогічна та вікова психологія" / Е. О. Помиткін. – К., 2009.
12. Перехейда О. М. Духовна культура як основа професійної майстерності педагога: проблеми формування та розвитку: автореф. дис. ... канд. філос. наук: спец. 09.00.10 – "Філософія освіти" / Олександр Михайлович Перехейда. – К., 2009. – 19 с.
13. Семіченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / В. А. Семіченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І. А. Зязюна. – К.: Випол, 2000. – 636 с.

Надійшла до редколегії 24.10.11

Т. Ткач, д-р психол. наук, доц.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТЬНОГО ПРОСТОРУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкрито особливості управління проектуванням освітнього простору вищого навчального закладу як автономного освітнього простору локального характеру, в якому створено систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей (внутрішніх, зовнішніх, динамічних, статичних) для особистісного розвитку.

The article deals with the design features of the educational space of high school as an autonomous educational space of local character, in which a system of influences and personality formation conditions and opportunities (internal, external, dynamic, static) for personal development.

Постановка проблеми. Освітній простір є багаторівневим соціокультурним об'єктом різних рівнів складності та взаємодії, тому в процесі проектування доцільно виокремити певні рівні освітнього простору, що може бути здійснене на основі специфіки освітніх середовищ, культурно-регіональних особливостей та інших факторів. Проектування освітнього простору потребує залучення певних технологій як його засобів, що об'єднані в одну систему, і способів досягнення мети проектування. Одну із таких технологій проектування освітнього простору ми застосували для рівня вищого навчального закладу. Умови діяльності вищого навчального закладу (ВНЗ) визначають частину реальності, у межах якої відбувається трансляція соціокультурного досвіду та розвиток її суб'єктів. У межах ВНЗ моделюється цілісний систематичний процес, який пов'язаний з освітою й відтворює певні взаємовідносини між учасниками цього процесу. Зважаючи на те, що освітній простір – це динамічне поєднання суб'єктів освітнього процесу і систем їхніх відносин, у нашому дослідженні ми розглядаємо ВНЗ як автономний освітній простір локального характеру, в якому створено систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей (внутрішніх, зовнішніх, динамічних, статичних) для особистісного розвитку. Освітній простір ВНЗ є цілісним об'єктом складним за структурою, у якому формуються оптимальні координати освітньої діяльності в цільовому, змістовому, процесуальному, ресурсному, результативному аспектах. Окрім цього, він включає різноманітні компо-

ненти, які мають такі психологічні чинники як соціально-психологічна структура колективу, внутрішня спрямованість ВНЗ, психологічний супровід і забезпечення навчально-виховного процесу, психологічні особливості студентів і професорсько-викладацького складу, специфічний соціально-психологічний мікроклімат тощо.

Проектування освітнього простору ВНЗ передбачає і можливість зміни зв'язків у самій структурі ВНЗ, і зміни в алгоритмі функціонування. Такий процес вимагає відповідних засобів і технологій проектування освітнього простору ВНЗ як цілісного систематизованого процесу, який пов'язаний з освітою і відтворює певні взаємовідносини між учасниками цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Однією з важливих умов ефективного проектування освітнього простору ВНЗ є застосування положень і технологій психологічного проектування. Зазначений вид наукового передбачення та творення майбутнього визначає успішність реалізації інноваційних змін на різних етапах реформації освітніх структур, моделювання діяльності навчального закладу як складної соціальної організації (В. Казміренко) [2]. Ефективність і психологічна зумовленість соціокультурних змін залежать від урахування реального організаційного простору та способів конструювання механізмів взаємодії між учасниками соціо-системи (Г. Балл, Т. Ткач, В. Третяченко) [1; 4].

Постановка завдання. Мета нашого дослідження полягає у визначенні особливостей управління проектуванням освітнього простору вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття технології ми асоціюємо з алгоритмізацією певної діяльності, у результаті якої здійснюється конструювання певного процесу відповідно до поставленої мети, а саме алгоритмічна організація проектування освітнього простору. Така організація є активним цілеспрямованим процесом, що характеризується узгодженням цілей і потреб суб'єктів і об'єктів освіти з їхніми можливостями, з реальними умовами і тенденціями розвитку. Психологічна технологізація проектування освітнього простору реалізується різними способами вираження ідей, мовою конкретних цілей, завдань, засобів, шляхів їх досягнення, визначення необхідних ресурсів для практичної реалізації.

У нашій технології основні блоки проектування ми виділяємо блок психолого-педагогічних, організаційно-діяльнісних та індивідуально-психологічних компонентів проектування освітнього простору. До блоку психолого-педагогічних компонентів проектування освітнього простору ми включили концептуальні засади побудови об'єкта (прогностичної модельної уяви), цілепокладання – формування цільових установок (мети, змісту, ідей у межах освітніх систем цінностей і потреб), завдання проектування та опис бажаних результатів у цій моделі. Продукт, отриманий на цьому етапі, має універсальний характер і може слугувати методологічною основою для створення аналогічних продуктів різних рівнів проектування освітнього простору. Основу блоку організаційно-діяльнісних компонентів проектування складає визначення стадій проектування (прогнозування, розроблення, комбінування ідей та ухвалення рішень щодо реалізації проекту, який здійснюється завдяки системі запланованих дій, моделюванню, технологічному забезпеченню. Третій блок складається із індивідуально-психологічних компонентів проектування освітнього простору.

Процес упровадження психолого-педагогічних технологій в управління діяльністю ВНЗ відбувається досить повільно. До психологічних технологій керівництво ВНЗ звертається тільки тоді, коли всі інші засоби підвищення ефективності управління вичерпують себе, тобто стереотип залишкового використання психологічних технологій усувається досить повільно. Причиною цього є насамперед недостатня розробленість методів і прийомів використання психологічних технологій (на відміну від педагогічних) в управлінні навчальними закладами та безпосередньо в освітньому процесі. Недостатнє використання психологічних технологій у формуванні освітнього простору ВНЗ пов'язане також із організаційними недоліками. Наразі більшість ВНЗ не мають спеціальних психологічних служб забезпечення управління та психологічного супроводу освітнього процесу.

Ще однією з важливих причин повільного впровадження психологічних технологій у ВНЗ є відсутність у їхнього керівництва і професорсько-викладацького корпусу мотивації до професійного підвищення кваліфікації. Зруйнована система підвищення кваліфікації в системі освіти України так і не знайшла компенсаторних механізмів, здатних адекватно відновити її в таких формах, що відповідають вимогам сьогодення, ні в галузі професійної, ні психологічної спрямованості.

В основу проектування освітнього простору ВНЗ ми покладаємо розгортання процесів мислєдіяльності особистості у трьох взаємопов'язаних площинах: базового (установчого) процесу освітнього простору ВНЗ, його інституціоналізованих організаційних форм та формування професіогенезу студента як суб'єкта освітньої діяльності, як особистості. Відповідно до цього, технологія психологічного проектування освітнього простору ВНЗ включає три етапи, що відтворені у відповідній моделі технології проектування освітнього простору на рис. 1.

Перший етап проектування освітнього простору навчального закладу передбачає базовий установчий процес, коли відповідно до психолого-педагогічного й організаційного забезпечення та суспільних вимог формуються концептуальні й стратегічні засади освітнього простору ВНЗ. З погляду психологічної науки це означає, що характеристика будь-яких розвивальних систем завжди поєднана з вибором молодих людей та їх родин тих чи інших цінностей, їх проекцією на всі інші елементи системи, що самі по собі виступають у формі вимог до об'єктів, причому ці вимоги йдуть не від цілісно орієнтованої людини, а від системи як цілого до її елементів [6, с. 27]. Такі цінності концептуалізуються у процесі формування системно-цілісного уявлення про стан об'єкта й тенденції його розвитку. Вони сприяють психологічному визначенню проектного задуму, підтримують високий рівень проектної активності, публічно його презентують – соціалізують. На основі концептуальних засад проектування освітнього простору ВНЗ створюється його прогностична модель (модель психологічного сприяння дотриманню освітнього стандарту, концепції навчальних програм, проект навчального плану тощо). Продукт, отриманий на цьому етапі, має універсальний характер і слугує методологічною основою для створення аналогічних продуктів у всіх структурних складових ВНЗ.

Конкретизація цілей проектування освітнього простору ВНЗ передбачає розробку стратегії діяльності ВНЗ, отже, стратегія визначає рух (зміни) від зовнішніх вимог до внутрішніх, від бачення цілісного проекту освітнього простору ВНЗ до уявлення про його конкретні складові. У такому процесі проектування ми визначаємо функціональні напрями освітньої практики, які мають цілеспрямованість діяльності, нормативні вимоги, планово-програмний характер тощо.

Специфіка цілепокладання проектування освітнього простору ВНЗ визначається стратегією діяльності ВНЗ та її проектуванням на перспективу. Таким чином, стратегія проектування освітнього простору ВНЗ визначає формування й розвиток змістових, організаційних, технологічних передумов його функціонування.

Унаслідок високої складності ВНЗ як системи та різнопланового процесу його функціонування слід зазначати не одну мету, а систему цілей ВНЗ, цілепокладання діяльності – цілісної сукупності елементів, пов'язаних конкретними відносинами. Цілепокладання відіграє у процесі проектування стимулюючу роль – щодо учасників, творчу – щодо предмета проектування, нормативну – щодо діяльності та її результату, орієнтаційну – щодо кінцевого результату.

На другому етапі здійснювалося проектування інституціоналізованих організаційних форм діяльності ВНЗ, для чого необхідна відповідна інфраструктура. У процесі проектування освітнього простору здійснюється реалізація інтересів певних груп людей. Студенти потрапляють у ситуацію самостійного визначення (проектування) траєкторії руху в освітньому просторі ВНЗ (освітній маршрут), самостійного створення (проектування) змісту освіти, самостійного проектування навчальних матеріалів, власного освітнього середовища. У процесі такої діяльності у студентів задіяні різноманітні психологічні механізми, такі як мислення, проєктивна уява, різноманітні способи діяльності тощо. Студенти отримують можливість дослідити і випробувати власні бажання, інтереси. Таким чином, вони створюють особистісне, безпечне, екологічне середовище освіти, будують можливі шляхи досягнення цілей та здійснюють вибір оптимальних для себе, планують (проектують) конкретні кроки для їхньої реалізації.

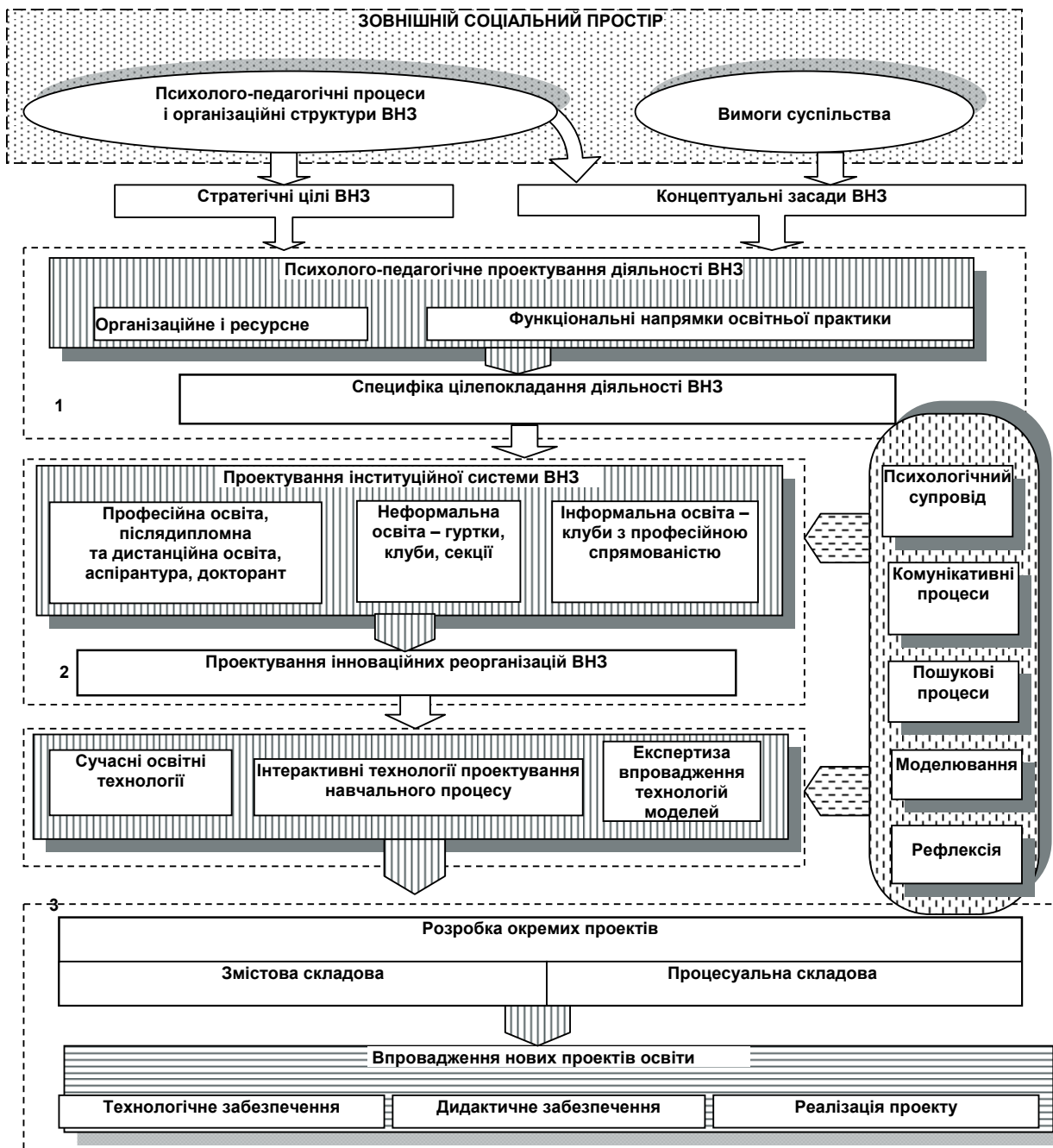


Рис. 1. Основні етапи проектування освітнього простору ВНЗ

Реалізація особистісних інтересів студентів передбачає наявність у структурі ВНЗ таких різноманітних середовищ, які б задовольняли широкі різноманітні інтереси студентів, умотивовували їх до нових видів освітньої діяльності, розширювали їхні потреби й давали можливість продуктивної взаємодії всіх суб'єктів як носіїв цих інтересів, потреб, мотивів. Для цього необхідно мати відповідну організаційну структуру ВНЗ. Організаційна форма, в такому разі, виступає як провідний предмет проектування.

До інституціоналізованих організаційних форм освіти у ВНЗ входять формальна освіта – як основна, неформальна та інформальна освіта – як додаткові форми освіти, призначені для більш широкого й неперервного розвитку особистості студента [5]. У наш час зміни соціальної системи значною мірою залежать від діяльності людей і суспільств, від тих ідеалів, які вони окреслюють, і тих цілей, яких домагаються. Природним є те, що за таких умов неможливо говорити про вічні закони соціальної природи,

оскільки дії штучних факторів і умов приводять до періодичних змін організації та форми соціальних систем, породжуючи при цьому нові закони [6, с. 278].

Класична формальна освіта, як би не намагалася відтворювати зміни соціального простору, неспроможна їх адекватно враховувати. Тому в проектуванні освітнього простору ВНЗ необхідно відтворювати певні наслідки суспільних змін за допомогою неформальної освіти. Неформальну та інформальну освіту студентів забезпечують відповідні секції, клуби, студентські об'єднання, рухи, неформальні угруповання студентів цього ВНЗ тощо. Усі вони зазвичай утворюються на добровільних засадах, можуть мати певні організаційні ознаки: навчальні плани, розклад занять (неформальна освіта), – або спонтанно організовуються групами, спільнотами з короткостроковими термінами діяльності, колегіальними рішеннями (інформальна освіта), що забезпечують можливість доступу людини до неперервної освіти.

Основними засадами виділення освітнього простору особистості як об'єкта наукового дослідження є переорієнтація освіти із вкладання в людину знань, відпрацювання навичок і вмінь на творення людини як особистості, яка набуває суб'єктних орієнтацій. Через неможливість діяти з позицій суб'єкта у певній формі освітнього простору він повинен отримати нагоду діяти в умовах іншої форми (не/інформальної освіти), і це сприяє подальшому процесу реалізації освітніх завдань, які особистість формує для себе. На кожному новому етапі свого життя людина індивідуальна, і ця індивідуальність готова до подальшого саморозвитку. Завдання вищого навчального закладу – підтримувати й стимулювати цей розвиток, відкривати перед особистістю нові перспективи. Для виконання цих завдань в умовах освітнього простору ВНЗ застосовуються такі психологічні технології:

- ідентифікація молоді, яка обрала певний рівень і форму отримання освіти;
- неформальна віртуально-тренінгова система навчання, що допомагає студентам індивідуально обирати оптимальний для них режим роботи з навчальним продуктом;
- система індивідуального психологічного проектування навчального процесу, що реалізовує ідеї диференціації змісту освіти й темпу навчання, значно підвищує самостійність студентів;
- система психологічної адаптації студентів шляхом атестації з об'єктивного оцінкою знань, що виключає суб'єктивізм в оцінюванні;
- академічна мобільність студентів не тільки у формальних, а й у неформальних структурах університету, що забезпечена створенням відповідних для цього умов: спілок, асоціацій, центрів, клубів тощо.

Таким чином, фундаментальна ідея проектування освітнього простору вищого навчального закладу полягає у формуванні конфігурації інтересів, потреб, бажань суб'єктів освіти. Будь-яка інформація перетворюється на знання, якщо вона набуває особистісного смислу, а отже, має ціннісний характер. Кожен суб'єкт освіти унікальний як носій власного (суб'єктивного) досвіду. Тому так важливо створити для кожного не ізольоване, а більш різноманітне навчальне середовище, яке дає можливість проявити себе. Отже, освіта у вищому навчальному закладі повинна стати поліструктурною, різноінституціоналізованою.

На третьому етапі відбувалося проектування інноваційних реорганізацій у діяльності вищого навчального закладу. Концептуальний блок проектування освітнього простору ВНЗ практично не змінюється впродовж певного періоду, доки не відбудуться істотні зміни довкілля, або не розпочнеться певна реструктуризація, або не з'явиться новий проект. Це, з одного боку, забезпечує стабільність діяльності ВНЗ, але з іншого – з'являється певна інерційність цього процесу. Тому для забезпечення конкурентоздатності ВНЗ у процес проектування його освітнього простору мають бути включені інноваційні стратегії: оновлення сучасних освітніх технологій, упровадження інтерактивних технологій навчання, експертиза навчально-виховного процесу. Експертиза не тільки передбачає аналіз здійсненого, – це рефлексивний напрям проектування освітнього простору, за допомогою якого можлива оцінка ситуації.

У результаті проектування діяльності ВНЗ на основі викладених підходів, ідей та форм проектується освітній простір ВНЗ, який забезпечує не тільки навчання студента, трансляцію знань, умінь, навичок, а й початкові етапи професіогенезу особистості. В. Семиченко визначає професіограму як узагальнений опис змісту і структури діяльності, "відірваний" від конкретних умов реалізації цієї діяльності [3]. На думку

автора, у найбільш узагальненому вигляді професіограма включає опис професійних функцій, що виконуються спеціалістом відповідного профілю, на основі яких складається кінцевий перелік організаційних, психологічних, фізіологічних, фізичних вимог до виконавця. Таким чином, професіограма конкретизує найважливіший, обов'язковий склад професійної діяльності, визначає базові властивості.

На відміну від традиційного підходу до проектування освітнього простору ВНЗ, у якому основною є професійна освіта з певною сукупністю професійних знань, умінь, навичок, що у майбутній професійній діяльності сприяють виробничому просуванню, професіогенез студента передбачає розвиток динаміки становлення професійних мотивів, професійних інтересів, цілей, рис особистості. Отже, в особистісній сфері студента формується психологічне новоутворення у вигляді індивідуального професіогенезу.

Таким чином, формується освітній простір вищого навчального закладу зі стійкою системою неперервної освіти, спрямованою на реалізацію потенціалу ВНЗ у реальному секторі економіки та сфері послуг України, задоволення сучасних потреб ринку праці; забезпечення кадрових, наукових і технологічних запитів суспільства.

Аналіз сучасних досліджень глобального освітнього простору дає підстави для висновку про наближення досить революційної зміни всієї традиційної ідеї вищої освіти. Визріває реформа, пов'язана з усвідомленням необхідності "освіти довжиною в життя" і "освіти шириною в життя". Вищі навчальні заклади зобов'язані взяти на себе цю нову місію, а отже, змусити себе до серйозної трансформації та реконфігурації, щоб бути здатними обслуговувати освітні запити не тільки "традиційних" студентів, а й дорослих людей, які в минулому були кваліфікованими фахівцями, але мають потребу перенавчання. Отже, вищі навчальні заклади повинні стати інститутами неперервної освіти. Їхнім важливим завданням стає організація можливостей переміщення молодих людей з робочого місяця до ВНЗ і навпаки.

Окрім розширення сфери навчання наявність пропозицій додаткових (неформальних) умінь, освітній простір ВНЗ має відігравати важливу роль у сприянні досягненням суспільства у сфері освіти. Адаже постійні та швидкі зміни вимагають неперервної підготовки й перепідготовки, неперервного навчання й постійної модернізації вмінь, а отже, і відповідних змін у характері професійних кваліфікацій. Вищі навчальні заклади отримують додатковий шанс відіграти більш важливу роль в освіті за допомогою розширення сфери своєї діяльності, а саме розвитком неперервної освіти. Такий напрям функціонування вищого навчального закладу необхідно розгортати в самих закладах, на підприємствах, в організаціях і в цілому в суспільстві, включаючи й місце проживання.

Потреба формування людини майбутнього – це серйозний виклик сучасному освітньому простору. Від того, наскільки людина психологічно зможе визначити та реалізувати нові технології освіти в її дистанційних, неформальних, віртуальних та інших формах, залежить якість формальної освіти. Таку освіту забезпечують освітні заклади, що належать до формального сектора освітнього простору.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, реалізацію проектування інституційної моделі освітнього простору особистості було здійснено на рівні конкретного вищого навчального закладу. Психологічне проектування інституційної сфери освіти відбувається в напрямі проектування організаційних середовищ і типових організаційних ситуацій за критеріями життєвих інтересів суб'єктів освітнього простору. Такий спосіб забезпечує ефективне соціальне управління освітнім простором.

Психолого-педагогічний компонент проектування освітнього простору на рівні вищого навчального закладу полягав у визначенні специфіки життя студентської молоді в м. Запоріжжі та у виявленні проблем у її житті й діяльності. Організаційно-діяльнісний компонент цього проекту містився у створенні спеціалізованої структури при ВНЗ – "школи молодого менеджера", де за участю професорсько-викладацького складу університету відбувалися різноманітні інтерактивні заходи (круглі столи, тренінги, ділові ігри, семінари) з питань менеджменту, маркетингу, податкового менеджменту, безпеки підприємництва для студентської молоді. Індивідуально-психологічний компонент полягав у формуванні в молоді чіткого уявлення про майбутню професію і напрям професійної діяльності.

1. Балл Г. О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г. О. Балл // Педагогіка і психологія: вісник АПН України. – 1994. – № 2. – С. 3-12.
2. Казмиренко В. П. Соціальна психологія організації / В. П. Казмиренко. – К.: МЗУП, 1993. – 384 с.
3. Семиченко В. А. Системно-структурне моделювання складних об'єктів у психолого-педагогічних дослідженнях / В. А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. – С. 26–30, 278.
4. Ткач Т. В. Психологічний аналіз проектування освітнього простору / Т. В. Ткач // Вісник Харківського університету. Серія "Психологія". – 2004. – № 617. – С. 216–221.
5. Ткач Т. В. Розвиток особистості засобами неформальної освіти / Т. В. Ткач // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К.: Логос, 2008. – Т. 7, вип. 15. – С. 287–291.
6. Програма розробки проектування. Концепція системного проектування / Отв. ред. А. А. Пископел, В. Р. Рокитянский, Л. П. Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2007. – 400 с. – С. 250.

Надійшла до редколегії 30.10.11

О. Шкіренко, асп.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ-ПРАВОВИЗНАВЦІВ

У статті висвітлюються основні положення психолого-педагогічної програми формування духовних цінностей у майбутніх правознавців. Програма сприяє усвідомленню студентами власного бачення світу, мети життя, самопізнанню, трансформуванню духовних цінностей в особисті переконання

The article deals with essential points of the psychological and pedagogical program of formation of the spiritual values of future lawyers. The program helps to the students to realize their own comprehension of the world, their purpose in this life, self-knowledge, development of their inner world, transformation of spiritual values into own principles.

Сучасні зміни, що відбуваються в нашому суспільстві, висувають перед навчальними закладами нові завдання у формуванні високодуховної особистості. Одна з головних задач – трансформація загальнолюдських і вищих духовних цінностей в особисті переконання. В особливій мірі це стосується майбутніх правознавців: юристів, слідчих, адвокатів, суддів, прокурорів, котрі повинні розкривати злочини та правопорушення, боротися з корупцією, хабарництвом, допомагати своєю роботою підтримувати порядок у державі та захищати громадян від злочинності. Виконуючи свої професійні обов'язки, правознавцю необхідно усвідомлювати, що він представляє не себе і не свої інтереси, а закон, тому у навчально-виховній роботі з молоддю в юридичних закладах слід постійно розвивати потребу сумлінно набувати юридичні знання, дотримуватись духовно-морального стандарту, служити людям та правді, формувати такі моральні підвалини як чесність, гідність, порядність, відповідальність, совість, честь, милосердя, шляхетність, уміння поставити себе на місце іншого, дисциплінованість і пунктуальність у роботі. Дуже важливо, щоб навчальні заклади сприяли формуванню духовних цінностей, які є джерелом мотивації, планування вчинків, основою свідомості особистості.

Питання вивчення та формування духовного світу особистості знайшли відображення в дослідженнях В. В. Анненкова [1], І. Д. Беха [3], М. Й. Боришевського [4], С. У. Гончаренко [5], С. О. Захаренка [9], І. А. Зязюна [6], Е. О. Помиткіна [7], В. В. Рибалки [8], О. В. Сухоминської [10] та інших дослідників.

Однак, актуальною залишається потреба у розробці сучасних засобів формування духовних цінностей у студентів-правознавців, які отримують вищу юридичну освіту, тому що, на жаль, не духовні, а матеріальні, прагматично-гедоністичні цінності займають важливе місце у житті сучасних юнаків та дівчат, котрі вивчають закони і в майбутньому стануть захисниками законності та правопорядку.

Аналіз даних, отриманих під час нашого експериментального дослідження [11], анкетування та бесіди зі студентами зумовили необхідність складання психолого-педагогічної програми формування духовних цінностей майбутнього правознавця, яка передбачає виправ-

дати сподівання молодих людей не тільки в закріпленні і застосуванні необхідних знань у сфері юриспруденції, але й допомогти юнакам і дівчатам зрозуміти духовно-моральні принципи та розвинути свій внутрішній світ, особисті здібності, нахили, риси характеру.

Отже, мета статті полягає у висвітленні основних положень психолого-педагогічної програми як важливої основи формування духовних цінностей у майбутніх правознавців.

В основу розробки програми покладено ієрархічну систему особистісних цінностей, класифікацію психологічних властивостей високодуховної особистості студента-правознавця, виявлені психологічні особливості формування духовних цінностей студентів-правознавців [12], психологічні механізми духовного розвитку особистості, актуалізацію духовних цінностей у діяльності правознавця, концептуальна модель процесу формування духовних цінностей, принципи аксіологічно-правового підходу.

Аксіологічно-правовий підхід являє собою сукупність теоретичних уявлень, концептуальних і практичних засобів, своєрідний методологічний інструментарій, який має чітку правову регламентацію, підпорядковуючи діяльність судово-слідчих працівників у межах закону та передбачає розгляд особистості як найвищу цінність суспільства, вивчення ієрархічно-системної будови цінностей кожного індивіда, враховуючи психологічні, вікові особливості людини, в контексті якої стає можливий цілісний розгляд окремих психічних функцій, процесів, властивостей особистості.

Мета психолого-педагогічної програми формування духовних цінностей майбутнього правознавця полягає в активізації у студентів потреби в самопізнанні, самовдосконаленні та самореалізації у навчально-виховній та суспільно-корисній юридичній діяльності.

Серед головних завдань психолого-педагогічної програми можна виділити такі:

- сприяти пізнанню студентами власної індивідуальності у зіставленні з класифікацією психологічних властивостей високодуховної особистості майбутнього правознавця і тим самим стимулювати природний інтерес до самопізнання, самокорекції, самовираження, самопокращення;

- формувати духовні цінності у студентів та розвивати потреби у здоровому способі життя;
- сприяти усвідомленню студентами власного бачення світу, мети життя;
- поєднати навчальну діяльність з творчою, корисною роботою майбутніх правознавців;
- трансформувати духовні цінності правознавця в особисті переконання.

Враховуючи специфіку роботи юристів, слідчих, адвокатів, суддів, прокурорів і експертну пораду фахівців, ми вважаємо, що духовні цінності правознавця – прагнення знайти істину, встановити або відновити справедливості, повага до прав, свобод, честі і гідності громадян, стійкість до спокус й можливостей легкої наживи та збагачення за рахунок інших, усвідомлення відповідальності перед Богом, людьми та власною совістю за виконану справу, нетерпимість до порушення закону, дотримання принципу презумпції невинуватості, твердість духовно-моральних принципів.

Психолого-педагогічна програма формування духовних цінностей майбутнього правознавця розрахована на 84 академічні години (факультативний спецкурс для студентів-правознавців) та включає міні-лекції, індивідуальні консультації, диспути, бесіди, рольові ігри, семінари, конференції, зустрічі з фахівцями, творчі особисті проекти духовного спрямування, суспільно-корисну діяльність майбутніх правознавців. Тематика занять передбачає чітке окреслення питань, що розглядаються, наочний матеріал, зв'язок з інтересами і проблемами студентів-правознавців, доступні й зрозумілі формулювання, приклади. Під час занять викладач дає студентам стислий конспект основних даних по темах, що вивчаються.

Психолого-педагогічна програма формування духовних цінностей майбутніх правознавців розрахована на студентів першого і другого курсів, для чого розроблено орієнтовний тематичний план для викладачів.

Шляхи реалізації програми складаються у певну систему теоретичних та практичних заходів, що сприяють духовному становленню студентів. Кожне окреме заняття побудовано за принципом динамізму навантаження та відпочинку, що підвищує працездатність студентів. Теоретична діяльність завершується практичною, суспільно-корисною роботою: студенти дають безкоштовні юридичні консультації або отримують листи-запитання юридичного характеру від малозабезпеченого населення та готують відповіді, посилаючись на дійсні закони України.

Психолого-педагогічна програма формування духовних цінностей студентів-правознавців передбачає застосування різних діагностичних методик, анкетування, тренінгів, рольових ігор, авторської методики "Шляхом досконалості" під час проведення практичних занять. Методика самовиховання особистості в колективі передбачає використання розробленої нами моделі високодуховної особистості майбутнього правознавця, як еталонної, на основі інтеграції існуючих підходів (особистісно-правового, індивідуально-психологічного, соціально-психологічного, діяльнісного, вікового та системно-психологічного).

Для активізації творчих, духовних, професійних задумів, розширення світогляду вищезазначена програма пропонує студентам-правознавцям вивчати загальнолюдські надбання, орієнтири у сфері правознавства,

історії, культури, мистецтва, науки. Реалізувати цей задум можливо за допомогою цілеспрямованих зустрічей зі справжніми правознавцями-професіоналами, кінострічок та екскурсій до музеїв.

Вирішення чисельних питань і проблем студентів з низьким рівнем сформованості духовних цінностей та деструктивним вектором спрямованості ціннісної орієнтації можливо під час проведення індивідуальних консультацій, коли психологи, викладачі, куратори, намагаються використовувати стратегічний підхід, спрямовуючи зусилля на допомогу студенту у розширенні власної свідомості, у розумінні причин виникнення проблеми та самостійному вирішенню складних життєвих питань та духовно-моральних проблем.

Семінари, конференції, виставки та аукціони творчості дають можливість студентам представити свої творчі особистісні проекти духовного спрямування: реферати, вірші, пісні, малюнки, роботи з флористики, коренепластики тощо.

Двічі на рік студенти-правознавці готуються до Новорічного та Весняних балів. Студенти розподіляють завдання між собою після виявлення творчого потенціалу (методика Е. О. Помиткіна "Свята творчості"). Реалізація потаємних мрій, індивідуальні здібності, фантазія молодих людей, навички самостійної творчої роботи в будь-якій сфері: поезії, прозі, малярстві, особистісному проекту духовного спрямування реалізуються на Аукціонах творчості під час проведення балів.

Спільна робота викладачів і студентів під час підготовки письмової відповіді на запитання полягає в тому, що студент отримує лист-запитання юридичного характеру від малозабезпеченого населення, готує відповідь під керівництвом досвідчених правників, посилаючись на дійсні закони України.

Спрямованість вищезазначених заходів враховує інтереси студентів, допомагає процесу розвитку їх свідомості та формуванню духовних цінностей.

Експериментальна перевірка психолого-педагогічної програми формування духовних цінностей у майбутніх правознавців проводилась під час формувального експерименту в Академії адвокатури України у м. Києві та Макіївському економіко-гуманітарному університеті.

У формувальному експерименті брали участь студенти-правознавці першого курсу: 97 майбутніх юристів в експериментальній групі та стільки ж студентів у контрольній групі.

Під час формувального експерименту в експериментальній групі проводились теоретичні, практичні заняття та суспільно-корисна діяльність (всі заходи) згідно психолого-педагогічної програми формування духовних цінностей. Зі студентами-правознавцями контрольної групи проводились лише теоретичні заняття та заходи.

До і після формувального експерименту в вищезазначених групах була проведена психодіагностика. Ми використовували ті ж самі психодіагностичні методики, які було застосовано під час констатуючого експерименту [11].

У табл. 1 наведені узагальнені результати показників сформованості духовних цінностей в експериментальній (А) та контрольній (Б) групах (А, Б – до реалізації програми формувального експерименту, А', Б' – після реалізації програми формувального експерименту).

Таблиця 1

Показники сформованості духовних цінностей у студентів-правознавців (n= 97, n'=97)

Рівень сформованості духовних цінностей	Експериментальна група (n)		Контрольна група (n')	
	А	А'	Б	Б'
	%	%	%	%
низький	18,6	11,2	18,6	16,2
середній	63,6	65,2	65,2	65,2
високий	17,8	23,6	16,2	18,6

З табл. 1 видно, що до реалізації програми показники сформованості духовних цінностей в експериментальній та контрольній групах майже не відрізняються.

Після формуючого експерименту отримані дані дозволяють констатувати, що в експериментальній групі після реалізації психолого-педагогічної програми формування духовних цінностей у студентів показники сформованості духовних цінностей мають позитивну динаміку: результат покращився на 7,4 %. Низький рівень сформованості духовних цінностей був до експерименту 18,6 %, але став 11,2 %. Середній рівень сформованості духовних цінностей після реалізації психолого-педагогічної програми майже не змінився. Більшість студентів-правознавців (65,2 %) мають конструктивний вектор спрямованості ціннісної орієнтації та позитивну ідентифікацію. Вони відчують потребу у самопокращенні, самовираженні, мають доброзичливе ставлення до інших, намагаються вирішувати конфлікти з позиції розуму. Високий рівень сформованості духовних цінностей у майбутніх правознавців збільшився на 5,6 % (з 17,75 % до 23,71 %). Для майбутніх правознавців з високим рівнем сформованості духовних цінностей характерні такі психологічні механізми духовного розвитку, як децентрація, рефлексія, трансценденція, усвідомлення буттєвої єдності, прагнення особистості до абсолютного, досконалого, пошуку істини та встановлення справедливості. Вони свідомо прагнуть захищати права і інтереси громадян, активізувати свій духовно-моральний розвиток для чесного виконання професійних обов'язків правознавця.

У контрольній групі студентів-правознавців показники сформованості особистісних та духовних цінностей після реалізації психолого-педагогічної програми майже не змінилися, хоча для цих студентів проводилися теоретичні заняття, семінари, конференції, диспути, бесіди, індивідуальні консультації.

Узагальнення та аналіз результатів формувального експерименту підтверджує доцільність проведення не тільки теоретичних, але й практичних занять (тренінги, рольові ігри, складання духовно-морального кодексу правознавця; творчі особистісні проекти духовного спрямування; зустрічі з фахівцями; виставки, та аукціони творчості, перегляд та обговорення кінострічок), участь у суспільно-корисній діяльності (письмові відпо-

віді на листи-питання юридичного характеру, надання безкоштовних юридичних консультацій малозабезпеченому населенню тощо).

Отже, можна зробити висновок, що реалізація психолого-педагогічної програми формування духовних цінностей позитивно впливає на розвиток внутрішнього світу особистості майбутнього правознавця.

Подальші дослідження у цьому напрямі передбачають необхідність обґрунтування методичних рекомендацій практичним психологам, викладачам та кураторам вищих навчальних закладів на основі таких психолого-педагогічних принципів як принцип духовності професіонала, психологізації професійної підготовки, принцип єдності соціалізації та індивідуалізації у професійному становленні особистості.

1. Анненков В. П. Особливості формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді в умовах промислово-економічного коледжу: Монографія / В. П. Анненков. — К.: Друк ФПУ, 1998. — 137 с. — С. 115-126.
2. Біблія. — К.: УБТ, 1988. — 1523 с.
3. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: Науково-метод. посібник / І. Д. Бех. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.
4. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 1 (14). — С. 144-150.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
6. Зязюн І. А. Духовна еліта у суспільстві: інтелігентність і громадянськість / І. А. Зязюн // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Збірник наукових праць / За ред. Л. Л. Товажнянського та О. Г. Романовського. — Вип. 1 (5). — Харків: НТУ "ХПІ", 2003. — С. 32-41.
7. Помиткін Е. О. Формування духовних цінностей старшокласників у діяльності шкільної психологічної служби: Дис. ... кандидата психологічних наук: 19.00.07 / Едуард Олександрович Помиткін. — К., 1998. — 289 с.
8. Рибалка В. В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості: Нав.-метод. посіб. / В. В. Рибалка. — Чернівці: Технодруку, 2009. — 228 с.
9. Формування духовних цінностей молоді у творчій спадщині О. А. Захаренка: Навч. посіб. / С. О. Захаренко, Н. В. Орлова. — Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2006. — 252 с.
10. Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За заг. ред. О. В. Сухомлинської, ред. П. Р. Ігнатенка, Р. П. Скульського, упор. О. М. Павліченко. — К., 1997. — 224 с.
11. Шкіренко О. В. Діагностика сформованості особистісних та духовних цінностей у майбутніх правознавців / О. В. Шкіренко // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. Т. X, част. 5. — К., 2008. — С. 640-647.
12. Шкіренко О. В. Психологічні особливості формування духовних цінностей у творчо обдарованих студентів-правознавців / О. В. Шкіренко // Структура особистості обдарованої дитини у віковому вимірі: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 17 травня 2010 р.). — К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2010. — С. 273-278.

Надійшла до редколегії 05.11.11

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

В. Баранов, канд. пед. наук

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглядаються особливості соціального виховання дітей в умовах соціально-реабілітаційних закладів для дітей з девіантною поведінкою у її кримінальних і асоціальних формах.

The article discusses the features of social education of children in social and recreational center for children with deviant behavior in its criminal and asocial forms.

Постановка проблеми. Кінець XX – початок XXI ст. визначився такою злободенною для суспільства проблемою, як сплеск дитячої бездоглядності і злочинності.

Кількісне зростання бездоглядних дітей і дітей-правопорушників здійснювалося одночасно з набуттям цим явищем якісних змін порівнянню з попередніми роками – діти стали скоювати злочини, які раніше скоювали дорослі: замах на життя і здоров'я людей, торгівлю наркотиками, сутенерство, викрадення дітей тощо. Дитяча злочинність набула групового характеру. У цей період починає спостерігатися "омолодження" дитячої злочинності: зменшився вік неповнолітніх, з якого вони почали скоювати злочини.

Перед державою і суспільством постало завдання якщо не знищити це явище, то хоча б значно зменшити його розміри.

Але з іншого боку, не стала актуальною, а тому і не отримала рішення проблема перевиховання і подальшого виховання дітей, які вже скоїли злочин або стали займатися протиправною діяльністю. А звідси – як незавершеність організаційно-педагогічних заходів, так і відсутність концептуальних основ соціальної реабілітації дітей з девіантною поведінкою у її кримінальних і асоціальних формах.

Незавершеність організаційно-педагогічних заходів знайшло вираження у існуванні в освітній системі Укра-

їни тільки одного типу соціально-реабілітаційних закладів – загальноосвітніх шкіл (професійних училищ) соціальної реабілітації, куди направляються лише діти, які скоїли злочини, за ухвалою судів. Такий захід отримав визначення як примусовий захід виховного характеру.

Але поза виховним впливом залишилися діти зі стійкою протиправною поведінкою, які залишили сім'ї і заклади освіти, і знаходяться на вулиці серед десоціалізованих прошарків населення, оскільки для цих дітей не створені спеціальні навчально-виховні соціально-реабілітаційні заклади.

Результатом даної організаційно-педагогічної незавершеності стало і те, що нині існуючі загальноосвітні школи (професійні училища) соціальної реабілітації укомплектовані вихованцями лише на 30 %, в той же час основна маса дітей цієї категорії знаходиться на вулиці, поза впливом сім'ї і школи.

Разом з тим, повністю не використовується матеріальна база закладів соціальної реабілітації і здійснюється відтік професійних педагогічних кадрів з цих установ, які можна використати для роботи із соціально дезадаптованими дітьми. Тому постає питання створення дитячих навчально-виховних соціально-реабілітаційних закладів різного типу, які при формуванні контингенту будуть урахувати ступень соціальної занедбаності дитини, її стан здоров'я і соціальний статус.

Саме направлення дітей у дані установи вже створює умови для їх соціального виховання, оскільки виводить дитину із кримінально-асоціального впливу вулиці.

Але вивід дитини з кримінального і асоціального оточення є, хоча і необхідним, але тільки першим кроком з подолання її соціальної занедбаності. Другим кроком є вирішення проблеми соціальної реабілітації дитини в умовах соціально-реабілітаційного закладу. А для цього потрібна розробка концептуальних основ реабілітаційної системи у цих закладах, як уже в існуючих, так і у тих, створення яких вимагає час. Таких науково-обґрунтованих концептуальних основ на даний час ще не розроблено, і вирішення цієї проблеми залишається актуальним.

Мета дослідження. Метою дослідження у цій статті є визначення тих соціалізаційних чинників, які обумовлюють соціальну реабілітацію вихованців закладів соціальної реабілітації, яка, в свою чергу, забезпечує формування соціальної вихованості і соціальної компетентності дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У останнє десятиріччя проблема соціального і психічного розвитку особистості дитини з девіантною поведінкою в умовах спеціальної навчально-виховної установи почала знаходити своє відображення у дослідженнях науковців.

Наприкінці 1990-х років побачила світ монографія В. Ф. Пірожкова "Кримінальна психологія", друга книга якої присвячена системному аналізу факторів соціальної ізоляції і їх впливу на підлітка. За висновками В. Ф. Пірожкова, соціальна ізоляція у сучасних спеціальних виховних установах здійснює негативний вплив на особистість підлітка і його особистісний розвиток. У підлітка, який знаходиться в умовах соціальної ізоляції, здійснюються особистісні трансформаційні перетворення, у результаті яких створюється новий тип особистості – особистість неповнолітнього в умовах правових обмежень [9, с. 12-13]. Соціальні обмеження неповнолітнього, на думку дослідника, викликають ситуацію психічної травми, що приводить до включення механізмів психологічного захисту і проявляється в агресивності, вживанні алкоголю і психотропних речовин, зверненні до кримінальної субкультури.

Психологічний захист і навіть внутрішній опір викликають у підлітків і спроби керівництва і вихователів виховної установи організувати дозвілля підлітків, так як

спроби контролю за дозвіллям і надання вільному часу організованого зовні характеру не відповідає психологічному бажанню підлітків "вільної діяльності" [9, с. 43].

Багато уваги автор приділяє впливу кримінальної субкультури на духовний світ вихованця, яка в умовах соціальної ізоляції відіграє роль десоціалізуючого фактору.

Комплекс проблем, які завдають шкоду психічному розвитку особистості дитини в умовах закритих спеціальних навчальних установ для неповнолітніх з відхиленнями у поведінці, а також викликають деформації у їх соціальному розвитку, визначає Н. Ю. Максимова. Це, зокрема,

- ізоляція вихованців від зовнішнього світу. "...Сам факт позбавлення свободи, – визначає Н. Ю. Максимова, – негативно впливає на хід процесу соціалізації особистості. Основними негативними факторами у цьому випадку виступають жорстка регламентація поведінки і психічна депривація. Підлітки, які примушені постійно підкорятися вимогам режиму, неминуче відчужують себе об'єктом чужої волі. Їх ініціатива скочена, а то і зведена до нуля. Неможливість відчувати себе суб'єктом діяльності, здійснювати моральний вибір являється перепорою для формування відповідальності, блокує процес розвитку особистості, руйнує індивідуальність" [7, с. 110; 8, с. 332];

- різномірність контингенту вихованців, де у одній установі знаходяться діти, які скоїли злочини, так і діти з соціально дезадаптованою поведінкою, яка не перейшла у кримінальну, що створює умови для передачі першими другим кримінального досвіду;

- неврахування у навчальних програмах і методиці викладання психологічних особливостей соціально дезадаптованих дітей і ступеню їх навчальної занедбаності;

- фрустрація основних актуальних потреб [7, с. 109-112].

На проблемі невідосконалості системи соціальної реабілітації у соціально-реабілітаційних установах, що негативно впливає на соціальне становлення і соціальну активність вихованців, зупиняється у своєму дослідженні А. В. Гоголева [4]. Ці проблеми проявляються у такому:

1. Короткий термін перебування у реабілітаційних установах, за який неможливо вирішити задачі з виховання і перевиховання. За такий короткий час знаходження у реабілітаційній установі, вказує А. В. Гоголева, дитина активно засвоює нові вимоги соціального середовища і адаптується до нього. "Поведінка і особистість змінюється у рамках вимог персоналу і зручності бездоглядних, але вона не торкається установок, пов'язаних з самовихованням і ідеальною самооцінкою. Зміна поведінки, "Я-концепції", самоконтролю, розширення соціальної компетентності у різних сферах суспільного життя потребує значних часових витрат і випадковості у роботі між соціальними інститутами. За такий короткий час безпритульний успіває тільки адаптуватися до цього простору без розширення соціальної компетентності у нормативному полі" [4, с. 217].

2. Дитина тимчасово знаходиться у казці, завдяки добре улаштованому побуту, що викликає у неї психологію утриманства. Сам же підліток не бачить у тимчасовому просторі і тимчасових відношеннях реального втілення свого майбутнього шляху [4, с. 217].

В аспекті міжособистісних відношень підлітків і педагогів розглядає проблему ресоціалізаційного процесу М. Ю. Кондрат'єв.

На думку М. Ю. Кондрат'єва, "перекіс" у бік репресивних форм спілкування з вихованцем приносить шкоду спробам налагодити реальну педагогічну взаємодію між педагогом і дитиною, неминує приводить не просто до дистанціювання вихователів і підлітків..., а до виникнення і непереможних бар'єрів на шляху взаєморозуміння і взаємоприйняття педагогів і їх підопікунів [5, с. 183-184]. "Аналіз взаємовідношень вихованців і педагогів режим-

них спецустанов для неповнолітніх правопорушників показує, що при умові розвинутої стратифікаційної між-групової структури підліткових спільнот і яскраво вираженої орієнтації педагога на тактику власного тиску ці взаємовідносини складаються по певному, достатньо жорсткому сценарію, первісно завдаючому гостре протистояння вихованців і вихователя, їх взаємне емоційне неприйняття і переважне "бачення" один одного через призму роліової належності" [5, с. 190].

При негативних морально-психологічних відносинах між дітьми і дорослими, а також і у дитячому середовищі, скритого протистояння між вихованцями і вихователем виникає двійний стандарт поведінки дитини: поведінка для своїх і серед своїх, і поведінка для вихователя, яка мов би підстроюється під вимоги вихователя, але внутрішньо неприпустима для вихованця. "Сам же факт слухняності ні про що не говорить. Він може бути лише зовнішнім, показним. Вихованець, дії якого неначебто повністю відповідають вимогам, у ситуації послабленого контролю може у корені міняти свою поведінку" [5, с. 183-185].

Узагальнення результатів досліджень, зроблених вищеназваними авторами, дозволяє зробити спільний висновок:

- існуюча система виховної роботи в установах для дітей з протиправною поведінкою не забезпечує і навіть шкодить соціальному і особистісному розвитку вихованця. Таким чином, напрошується висновок, що здійснення ресоціалізації, соціальної реабілітації, тобто виконання цими закладами покладених на них завдань, не виконується;

- в організації виховного процесу у цих установах пріоритет надається вимогам режиму утримання вихованців, а сам виховний процес базується на нормативній базі, досить застарілій, інструкціях, а не на здобуттях науки;

- у дитячому середовищі установлені стабільні ієрархічні взаємовідносини, які базуються на кримінальній субкультурі, дитячий колектив психологічно і морально відокремлений від педагогічного колективу, у результаті чого дітьми здійснюється опір виховному впливу педагогів.

Хоча, як відмічає Н. Ю. Максимова, існує забагато прикладів позитивного досвіду ресоціалізації (починаючи з колоній А. С. Макаренка) соціально дезадаптованих дітей, навіть в умовах позбавлення волі, але усі ці позитивні результати досягаються всупереч офіційним вимогам, відданості справі і особистісним якостям працівників реабілітаційних установ [7, с. 113].

Основний матеріал і результати дослідження. Дані висновки щодо системи реабілітаційної роботи у дитячих навчально-виховних соціально-реабілітаційних закладах ставлять питання про вироблення науково обґрунтованих концептуальних основ реабілітаційного процесу, чого сьогодні немає. І передбачатиме реформування соціально-реабілітаційних установ без вироблення цих концептуальних основ не можна починати, оскільки воно прийме декларативний і поверховий характер, не зачепив сутності реабілітаційного процесу.

Соціальна реабілітація дітей з девіантною поведінкою у більшості наукових досліджень розглядається як процес відновлення порушених соціальних зв'язків дитини. Порушення ж соціальних зв'язків веде до призупинення, а таким чином - до деформації і перекручення соціалізаційного процесу, і як його наслідок - втрати і не набуття соціальної компетентності дитини. Тому соціалізаційний аспект соціальної реабілітації є її основою. Сама ж соціальна реабілітація у комплексі її складових компонентів - психолого-педагогічного, медичного, соціально-правового є засобом соціалізації.

Разом з тим, соціалізаційний процес дитини-правопорушника в умовах закладу соціальної реабілітації має декомпенсаційний характер: при здійсненні його дитині треба привити соціальні навички, які своєча-

сно їй не були привиті або втрачені у результаті відсутності системи позитивної соціальної діяльності і позитивного життєвого досвіду.

З урахуванням цієї особливості здійснюється соціальне виховання учнів закладу соціальної реабілітації, метою якого є набуття соціальної компетентності у сукупності усіх її складових, і перш за все - соціокультурної, освітньої, громадянсько-правової, сімейної, соціально-діяльничої, особистісно-визначаючої. Треба відмітити, що хоча кожний з цих компонентів має власну специфіку, вони органічно пов'язані один з одним і здійснюють вплив один на одного, формують світосприйняття дитиною і регулюють її поведінку.

Соціальне виховання дитини у закладі соціальної реабілітації здійснюється у часовому просторі і має свій зміст, який відповідає сутнісним рисам соціалізації як двостороннього процесу, що включає в себе засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження у соціальне середовище і процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності і активного включення у соціальне середовище [1, с. 269].

Виходячи з цієї похідної установи соціалізації, першочерговою умовою її є створення середовища, у якому соціальне виховання буде здійснюватися, і здійсненню чому дане середовище буде сприяти. Такі умови може виконувати тільки реабілітаційне середовище, яке створює сприятливий для розвитку дитини соціально-психологічний клімат і умови. Основу ж реабілітаційного середовища складає система соціальних відносин і їх комфортність для дитини, які спонукають її для особистісного зростання і соціального самовираження [2, с. 11]. Тут знаходить свою реалізацію положення Л. С. Виготського про те, "школа повинна наповнити життя дитини тисячами соціальних зв'язків, які б допомогли формуванню морального характеру. У жодній іншій області не має такої сили і справедливості положення про виховання: виховувати, значить правильно організовувати життя; у правильному житті правильно ростуть діти" [3, с. 267].

Таким чином, постає питання: як сформувати подібне реабілітаційне середовище у реабілітаційній навчально-виховній установі, в умовах якого б виховувалась соціально компетентна дитина?

Першим кроком у цьому направленні є знищення або недопущення факторів, які заважають вихованню. Стосовно дитячого колективу таким фактором є панування у дитячому середовищі кримінальної субкультури, у результаті чого: 1) створюються негативні міжособистісні відносини у дитячому колективі, характерною особливістю яких є ієрархічна стратифікація, що ставить дітей у незахищений стан від свавілля і глумління сильних і старших вихованців; 2) романтизація злочинного життя і формування у вихованців асоціально-кримінальних цінностей, які є пусковим механізмом антисоціальної поведінки; 3) системність правопорушень у дитячому середовищі; 4) направленість дітей проти педагогічного персоналу, цькування вихованців, які співпрацюють з дорослими; 5) передача кримінального досвіду дітьми один одному.

Подолання проявів кримінальної субкультури і порушень дисципліни засобами лише режиму і контролю дасть зовнішній ефект, але не тривалий, оскільки залишаться не зміненими світогляд і моральні цінності дитини. Тому постає питання про формування моральних цінностей окремої дитини і дитячого колективу як соціальної одиниці, де діє дитина.

Таким чином, вибудовується зв'язок між моральними цінностями дитини і її соціалізацією, оскільки перші усувають перешкоди для нормального соціального розвитку дитини і одночасно створюють сприятливий мо-

ральний фон, на якому здійснюється життєдіяльність дитини у реабілітаційній установі.

Поняття про моральні цінності у дитини формуються шляхом інформації, яку їй надає вихователь. Вихователь також викликає емоційне ставлення до норм моралі. Але набуття моральних цінностей дитина здійснює через досвід, який накопичується у практичній діяльності дитини. Саме активна позитивна діяльність дитини є тією головною сферою, в рамках якої здійснюється соціальне виховання.

Залучення дитини, яка виховується у закладі соціальної реабілітації, до активної позитивної діяльності у різних формах – як від навчання і до виробничої праці, забезпечує її як соціальне становлення, так і психічний розвиток, що одночасно впливає одне на одне.

Активна позитивна діяльність вихованця повинна базуватися на таких принципах:

1) Бути соціально значимою, а не здійснюватися заради праці для праці і зайнятості вихованців. З цього приводу А. С. Макаренко писав: "...Наш дитячий колектив рішуче не хоче жити підготовчим життям до якогось майбутнього життя, він не хоче бути явищем тільки педагогічним, він хоче бути повноправним явищем суспільного життя, як і кожний другий колектив" [6, с. 73].

2) Служити засобом самовираження вихованця, що буде його стимулювати до подальшої діяльності, і не тільки у якомусь одному виді діяльності.

3) Бути соціально оцінюваною, що також стимулює вихованця до подальшої діяльності і самовираження особистого "Я". Дитина повинна бути заохочена і підтримана у тому роді своєї діяльності, де вона має успіх. Вихователі повинні допомогти їй затвердитися у думці, що вона успішна. Дитині повинна бути створена ситуація успіху, і це буде перший крок до проектування вихованцем свого майбутнього.

4) Відповідати віку дитини.

5) Бути систематичною.

6) Бути актуальною для даної реабілітаційної установи і для вихованця: це може бути як господарча пра-

ця і ремонт приміщень, так і підготовка до різних конкурсів, змагань тощо. Таким чином буде долатися споживацька психологія вихованця.

Здійснення цих принципів забезпечить становлення соціальної активності і творчості вихованця, що при систематичності закріпить їх і зробить рисами його соціального характеру.

Процес творчої активної позитивної діяльності не може не здійснюватися без соціальних контактів вихованців як у самій реабілітаційній установі, так і за її межами. Ці соціальні контакти виступають у формі спілкування, яке збагачує вихованців, формує у них комунікативну компетентність, розширює світогляд, надає соціокультурні навички. У результаті не тільки порушується соціальна ізоляція, але і їй не створюються умови для її виникнення.

Потрібно відійти від стереотипного погляду на соціально-реабілітаційну установу як на закриту установу, де під закритістю помилково розуміється соціальна закритість. Соціально реабілітаційна установа, яка повинна бути соціалізаційною за своєю основою, повинна бути і соціально відкритою установою.

У цьому аспекті важливим є вибір соціальних контактів вихованців. Вони повинні виходити у світ, зустрічатися, спілкуватися, переймати позитивний соціальний досвід, змагатися з дітьми, які стоять вище них по соціально-правовому статусу, але до досягнення якого вихованці закладів соціальної реабілітації повинні прагнути.

Поряд з здійсненням загальних педагогічних заходів щодо створення умов для соціального виховання дитини здійснюється індивідуальна соціалізаційна робота з кожним вихованцем, у якій ураховується стан його соціальної занедбаності, життєвий досвід, особливості особистісного розвитку.

Дана робота проводиться шляхом складання програми індивідуального соціального розвитку. Складання програми передувє вивчення індивідуального соціального розвитку вихованця за такою схемою:

Особливості соціальної деформації особистості вихованця

№ п/п	Проблеми особистісного і соціального розвитку	Прояв проблеми
1	Загальна культура Чи читає дитина художню чи іншу літературу? На якому рівні у дитини моральні знання? Наскільки багатий духовний світ дитини? Чи має тягу до відвідування музеїв, театрів, концертів (дитячого напрямку), галерей тощо? Які уподобання має дитина в естетичі?	
2	Часткові виявлення культури Як дитина проводить свій вільний час? Чи вміє дитина стежити за собою? Чи привиті їй дитини навички самообслуговування? На якому рівні у неї культура поведінки в соціумі?	
3	Культура спілкування Спілкування дитини з дорослими, вчителями, однолітками. Як дитина спілкується з оточуючими? Як саме вона вміє висловлювати свою думку? Чи толерантна вона в розмові з дорослими, однолітками тощо?	
4	Культура сімейних відносин Наскільки добрими є контакт (відносини) з батьками? Чи розуміє дитина своє місце в родині? Яке місце дитина займає в родині? В якій мірі дитина розуміє, що таке сім'я? Хто є для дитини значимі дорослі?	
5	Правове значення і правова вихованість Чи знає дитина свої права? Як вона захищає власні інтереси? Чи знає дитина, що таке правова вихованість? Чи знає свої обов'язки, як ставиться до них і чи виконує їх? Як поважає права інших?	
6	Соціальна позиція Яке місце дитина посідає в колективі? Як вона себе проявляє в колективі? На якій позиції їй зручніше знаходитись в колективі, сім'ї тощо? Чи задоволена вона своєю позицією в соціумі?	
7	Економічна соціалізація Чи підготовлена дитина до самостійного користування коштами або планування бюджету? В якій мірі дитина розуміє вартість грошей? Що для неї означають гроші?	
8	Гендерна культура В якій мірі дитина усвідомлює роль чоловіка/жінки в соціумі/сім'ї? Чи усвідомлює дитина свою роль як людини у суспільстві? Яка роль для дитини головніша в соціумі: чоловіка/жінки?	
9	Соціальні установки На яку соціальну роль і соціальні цінності спрямована особистість дитини? Що стоїть на першому місці? Чи розуміє дитина свою роль в колі друзів та сім'ї? В якій мірі вона оцінює себе як особистість?	
10	Соціальна ідентичність Чи усвідомлює дитина себе як учня? Яку позицію чи роль вона займає в колективі, соціумі? На які ролі в соціумі спрямована позиція дитини?	

За результатами вивчення деформацій соціальної компетентності складається програма індивідуальної соціалізаційної роботи і визначаються шляхи її реалізації, куди входять, зокрема, соціально-психологічна підготовка, яка передбачає інформування вихованця про норми соціальної поведінки, тренінгові заняття психолога (подолання несприятливої ситуації у сім'ї; протистояння втягуванню у асоціально-антисоціальну діяльність; планування найближчих дій після випуску; навчання позитивним моделям поведінки тощо), соціальних працівників (соціально-правові тренінги); залучення вихованця до позитивної активної позитивної діяльності як у навчальній установі, так і за її межами; навчання умінню аналізувати свої вчинки і позиції; створення проблемних ситуацій, у яких, у пошуках альтернатив їх вирішення, вихованець повинен приймати самостійне рішення.

Висновки. Знаходження дитини певний період у закладі соціальної реабілітації не говорить про неможливість здійснювати її соціальне виховання. При необхідності здійснення режиму утримання вихованців не має фактичних перепон у залученні дитини до активного соціального життя. Але це соціальне життя не повинно носити заорганізований характер і подавляти ініціативу дитини. У активній соціальній діяльності повинна ураховуватися природа дитячих потягів і тяга дитини до творчості, самовираження, гри і спілкування.

Соціальне виховання кожної дитини повинно мати індивідуалізований характер, а дитяча діяльність повинна мати соціально значимий характер, а не штучну, формальну завантаженість дитини абиякою роботою.

Активізація соціальної діяльності дитини і систематична дитяча творчість є головною умовою і головним

засобом профілактики правопорушень серед вихованців, подолання у дитячому середовищі кримінальної субкультури і її елементів.

Позитивна соціальна діяльність вихованців навчає їх вступати у нові для них соціальні міжособистісні відносини, витісняючи антисоціально-аморальні моделі спілкування. Разом з тим, вона формує ініціативну і самостійно мислячу особистість.

Комплекс даних соціалізаційних заходів може бути реалізований тільки при відповідних соціально-психологічних умовах, які складають реабілітаційне середовище. У свою чергу, соціально позитивні відношення у дитячому і дитячо-дорослому колективі укріплюють реабілітаційне середовище.

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
2. Баранов В. В. Социально-психологические формирующие реабилитационной среды в учреждениях социальной реабилитации для детей с разными формами девиантного поведения / В. В. Баранов // Наша школа. – 2011. – № 3. – С. 27-31.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Гоголева А. В. Беспризорность. Социально-психологические и педагогические аспекты / А. В. Гоголева. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2004. – 464 с.
5. Кондратьев М. Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений / М. Ю. Кондратьев. – СПб.: Питер, 2005. – 304 с.
6. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности / А. С. Макаренко / Сост. и авт. вступ. ст. В. В. Кумарин. – М.: Педагогика, 1972. – 330 с.
7. Максимова Н. Ю. Воспитательная работа с социально дезадаптированными школьниками / Н. Ю. Максимова. – К.: ИЗМН, 1997. – 136 с.
8. Максимова Н. Ю. Основы детской патопсихологии / Н. Ю. Максимова, Е. П. Милютин, В. М. Пискун. – К.: НПЦ "Перспектива", 1999. – 432 с.
9. Пирожков В. Ф. Кримінальна психологія. Підручник у умовах соціальної ізоляції – кн. 2-я / В. Ф. Пирожков. – М.: "Ось-89", 1998. – 320 с.

Надійшла до редколегії 10.11.11

Н. Лук'яненко, асп.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ У ПРИЙОМНІЙ СІМ'Ї

Стаття присвячена аналізу особливостей соціалізації дитини у прийомній сім'ї. Автором розглянуті основні етапи підготовки, функціонування та соціального супроводу прийомних сімей. Визначається зв'язок недоліків цих етапів та подальших проблем виховання та соціалізації прийомної дитини.

The article analyzes the features of child's socialization in a foster family. The author investigates main stages of preparation, functioning of and social guidance to foster families. The links between drawbacks in these stages and future problems with socialization and nurturing of an adopted child are defined.

Відповідно до ст. 24 Закону України "Про охорону дитинства", діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, повинні бути передані під опіку чи піклування, на усиновлення або влаштовані на виховання в сім'ї громадян (прийомні сім'ї), у будинки дитини, дитячі будинки, школи-інтернати, дитячі будинки сімейного типу. Ми розглянемо детальніше особливості створення, організаційні засади та функціонування прийомної сім'ї, як нової форми опіки над дитиною [2].

Метою утворення прийомної сім'ї є влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, у сім'ї для формування у родинному колі повноцінних особистостей. Формування та розвиток особистості починається від моменту народження дитини, і сім'ї у цьому процесі належить пріоритетне місце. Адже вона є першим середовищем передачі їй духовного багатства, культурних традицій, формування ціннісних орієнтацій, практичних умінь, навичок та виховання. Соціалізація дитини невіддільна від виховання.

Соціалізація є безперервним процесом, тому що людина постійно взаємодіє з соціумом. Це відбувається під час спілкування, роботи, гри. Дитина починає вчитися культурі спілкування, правилами поведінки. Виховання – неперервний процес, який триває все життя. Об'єктом соціалізації у нашому випадку є дитина. Сім'я – це первинний інститут соціалізації дитини, де від-

бувається її розвиток, виховання, навчання першим навичкам спілкування, культури тощо. Без цього дитина не зможе стати у майбутньому повноцінним членом суспільства. Особливе значення соціалізація у сім'ї, на нашу думку, має для прийомної дитини, адже вона певний час перебувала поза сім'єю, і не могла здобути, або втратила ті знання, навички спілкування, правила поведінки та ін., які надають саме батьки у сім'ї. Виходячи з цього, на нашу думку, важливим є формування усвідомленого батьківства для гармонійного розвитку та подальшої соціалізації дитини.

Батьківство – соціально-психологічний феномен, який являє собою емоційно та оціночно забарвлену сукупність знань, уявлень та переконань відносно себе як батька/матері та реалізується у всіх проявах поведінкової складової батьківства. Системний підхід передбачає визнання сім'ї як єдиного цілого, єдиного психологічного та біологічного організму, визнання загальних сімейних взаємостосунків (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис, 2000) [8].

Батьківство у період становлення є нестійкою структурою, що проявляється у відсутності узгодженості деяких компонентів між батьками, періодичному виникненні конфліктних ситуацій, більшої гнучкості структури (у порівнянні з розвинутою формою батьківства). Становлення характеризується узгодженістю уявлень чоловіка та жінки відносно ролі батьків, функцій, розподілі відповіда-

льності, обов'язків, тобто в цілому про батьківство. До моменту появи дитини узгодження уявлень відбувається на "теоретичному" рівні, під час бесід один з одним, побудови майбутнього, мріючи та плануючи. З появою дитини узгодження уявлень отримують "друге народження", коли теорія починає реалізовуватися на практиці.

Розвинена форма батьківства характеризується відносною стійкістю та стабільністю та реалізується у відповідності уявлень подружжя про батьківство, комплементарності динамічних проявів батьківства.

Як складний психологічний феномен батьківства має певну структуру. Компонентна структура є однією з головних характеристик у контексті системного аналізу.

Дослідники припускають, що у розвиненій формі батьківство включає такі компоненти (Р. В. Овчарова, 2003): ціннісні орієнтації подружжя (сімейні цінності); батьківські установки та очікування; батьківське ставлення; батьківські почуття; батьківські позиції; батьківська відповідальність; стиль сімейного виховання [4]. Зв'язок компонентів між собою здійснюється через перетин елементів їх складових: когнітивного, емоційного та поведінкового аспектів, які є критеріями реалізації цих компонентів.

Особливість сімейних цінностей полягає в тому, що вони, по суті, представляють сплав емоцій, почуттів, переконань та поведінкових проявів. Сімейні цінності є основним для інших компонентів батьківства та реалізуються у спрямованості особистості батька/матері та спрямованості їхньої поведінки.

Батьківські установки та очікування включають три рівня презентації, які стосуються репродуктивних установок, установок та очікувань у дитячо-батьківських стосунках, установок та очікувань по відношенню до образу особистої дитини/дітей. Тобто в цілому вони є установками на цілі та засоби діяльності в області батьківства та реалізуються у репродуктивній поведінці, взаємостосунках з чоловіком/дружиною в області виховання дітей, у батьківському ставленні, стилі сімейного виховання.

Батьківське ставлення – відносно стійке явище, яке включає амбівалентні елементи емоційно-ціннісного ставлення та здатні змінюватися в певних межах. Реалізується у підтримці контакту з дитиною, формах контролю, виховання взаємостосунками.

Батьківські почуття – значна група почуттів, яка займає особливе місце у житті людини. Зміст батьківських почуттів, як і батьківського ставлення, є також амбівалентним та суперечливим та реалізується перш за все у батьківському ставленні та батьківських позиціях.

Батьківські позиції являють собою реальну спрямованість взаємодії з дитиною, в основі якої лежить свідомо або несвідомо оцінка дитини. Батьківські позиції реалізуються у рухливих комунікативних позиціях, прогнозуючи здатності батьків будувати взаємостосунки з дитиною. Батьківська відповідальність має дуальну природу: це відповідальність перед соціумом та перед безособовою природою (своєю совістю). Виражається у контролі своєї поведінки та сімейної ситуації, характеризується займаною роллю у сімейному вихованні.

Стиль сімейного виховання є виразником взаємодії вищеперелічених компонентів, його прояв найбільш очевидний. Стиль сімейного виховання більше, ніж інші компоненти батьківства, детермінує особистісне становлення та розвиток дитини [4].

Апріорі вважається, що повна сім'я краще за неповну, зареєстрований шлюб краще, ніж незареєстрований, сім'я – краще, ніж один опікун, а прийомна сім'я – краще, ніж виховання дитини в інтернатних закладах. Більше того, немає обмежень по кількості дітей, яких можна віддавати у сім'ї, тому є прийомні сім'ї, які мало чим відрізняються за кількістю дітей на одного дорослого від невеликих дитячих будинків. При цьому відсутні науково обґрунтовані методи прогнозу успішності конк-

ретних кандидатів у якості прийомних батьків (Н. В. Пилипко, 2007; М. Ю. Лобанова та ін., 2007). Водночас прийомна сім'я як форма державного виховання має глибокі історичні корені в Україні, які частково були загублені в минулі часи. Необхідним у наш час є повернення до історичних витоків, трансформування існуючої системи опіки й піклування, перехід від колективних форм виховання до сімейних.

Динамічний процес створення прийомних сімей в Україні потребує відповідного науково-методичного забезпечення. З одного боку, необхідне подальше вдосконалення технології створення прийомних сімей: від процесу пошуку потенційних прийомних батьків до прийняття рішення про передачу дитини на виховання. Як показав досвід, найефективнішим засобом проведення інформаційно-рекламної компанії по залученню кандидатів є проведення інформаційних вечорів із залученням прийомних батьків [3, с. 32]. На інформаційних зустрічах надається, перш за все, загальна інформація про існуючу в державі систему опіки і піклування для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; відмінність прийомної сім'ї від інших форм державної опіки (наприклад, усиновлення); принципи функціонування й основні етапи створення прийомних сімей; важливість соціального супроводу та співпраці із соціальним працівником; необхідність спеціальної підготовки кандидатів у прийомні батьки [5, с. 28].

З іншого боку, прийомним батькам часто потрібна допомога в їхній роботі. Часто виникає необхідність визначати пріоритети, щоб краще задовольнити потреби дітей на всіх стадіях їх розвитку. Крім того, діти мають різні потреби, які змінюються із часом. Це вимагає організації соціального супроводу прийомних сімей соціальними службами на засадах міжвідомчої взаємодії місцевих органів державної влади та місцевого самоврядування.

Соціальний супровід прийомних сімей – робота, що передбачає здійснення фахівцем (або групою фахівців) центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді заходів, спрямованих на забезпечення належних умов функціонування прийомної сім'ї, зокрема, надання соціальних послуг.

На сучасному етапі в українському суспільстві відбуваються поступові зміни в більш позитивному сприйнятті прийомної сім'ї як альтернативної форми виховання для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Забезпечення матеріальної стабільності сім'ї та надання фінансової допомоги з боку держави є вагомими стимулами для розвитку сімейних форм виховання. Але постає нова проблема – забезпечення якості виховання й опіки [5].

Законодавче поле функціонування прийомних сімей в Україні на даний момент принципово відрізняється від ситуації в інших країнах, передусім своєю недосконалістю: офіційно не визначені стандарти підготовки прийомних батьків; зміст соціального супроводу; права та обов'язки соціальних працівників; форми оцінювання ефективності розвитку й виховання дітей. За даними ООН (ЮНІСЕФ) у країнах Східної Європи визнано за необхідне розвивати інститут прийомної сім'ї. у деяких із них (Угорщина, Словаччина, Чехія, Румунія) уже прийняті відповідні зміни до законодавства, створено служби підтримки функціонування прийомної сім'ї.

На сьогодні в нашій державі завдання по реалізації підтримки та супроводу прийомних сімей покладено на структурні підрозділи державної соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді та їх спеціалізовані формування. Діючий соціальний супровід не є достатнім, більшість соціальних працівників мають значні навантаження в кількості сімей. Соціальні центри не мають кваліфікованих спеціалістів зі сфери практичної психології, соціальної роботи, які спеціалізуються безпосередньо на адаптації сиріт та прийомних батьків, усиновителів до нових умов [1].

Діяльність центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді в розвитку прийомних сімей набуває системного характеру. Цьому сприяла розробка нормативних актів, проведення потужних рекламних компаній, організація Державною соціальною службою навчання соціальних працівників усіх регіонів, адаптація до українських умов ефективних методик кращого європейського досвіду щодо навчання кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі для прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу, здійснення соціального супроводу діючих сімей.

Основними завданнями соціального супроводу прийомних сімей є:

- підтримка здорового соціально-психологічного клімату сім'ї;
- навчання та посилення виховного потенціалу прийомних батьків;
- контроль за отриманням батьками державних виплат на утримання дитини;
- формування партнерських стосунків між учасниками соціального супроводу;
- залучення різних видів додаткової допомоги за потребою;
- захист прав та інтересів прийомних сімей;
- підготовка щорічного звіту про ефективність функціонування прийомної сім'ї [3].

Фахівці виділяють ще один необхідний елемент забезпечення ефективного функціонування прийомної сім'ї – неперервний процес навчання. Досвід переконує, що важливими формами є групи зустрічей прийомних батьків, проведення тренінгів та семінарів, консультації із соціальним працівником та психологом, секційні заняття з проблем розвитку та виховання дітей, психологічні марафони, групові обговорення, заходи розважального напрямку тощо [6].

Важливою формою соціальної роботи та складовою процесу моніторингу за прийомною сім'єю є окремі візити соціального працівника без попередження [7]. Прийомні батьки повинні усвідомити з самого початку можливість таких відвідин. Недоцільно мати постійну програму візитів без попереднього повідомлення, якщо на це немає причин. Водночас, якщо за прийомними батьками здійснюється ретельний нагляд з певних причин, вони повинні бути відомі прийомним батькам.

Завершальним етапом функціонування прийомних сімей є завершення перебування дитини в прийомній сім'ї. Це відбувається з таких причин: завершення терміну функціонування прийомної сім'ї (коли дитина досягає повноліття, закінчує ВНЗ тощо); одруження прийомної дитини; реінтеграція – повернення прийомної дитини до рідних-

батьків (опікуна, піклувальника, усиновителя); вихід прийомної дитини із прийомної сім'ї у зв'язку з виникненням у прийомній сім'ї несприятливих умов для виховання дітей (важка хвороба, зміна їх сімейного стану, відсутність взаєморозуміння батьків з дітьми, конфліктні стосунки дітей, тощо) або особистою відмовою прийомної дитини від подальшого проживання в прийомній сім'ї; за умов, що передбачені угодою з місцевою владою [7].

Узагальнюючи, можна зазначити, що саме сімейне середовище здатне забезпечити задоволення основних потреб дитини, надавати стимули для її подальшого розвитку, створювати стабільну атмосферу. Якщо не існує можливості для дитини жити з рідними батьками, найкраща альтернатива – прийомна сім'я.

На сьогодні етапи підбору, підготовки та соціального супроводу прийомної сім'ї є обов'язковими атрибутами функціонування таких сімей, закріпленим на законодавчому рівні. Проте до цього часу не існує чітких вимог та єдиної узгодженої програми щодо їх практичної реалізації. Подальший розвиток інститутів сімейного виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, потребує чіткої регламентації технології здійснення створення прийомних сімей та їх соціального супроводу. Саме це сприятиме гармонійному розвитку як інституту прийомної сім'ї, так і дитині, яка виховується та соціалізується в ній та у суспільстві в цілому.

1. Бевз Г. М. Соціальне становлення дитини у прийомній сім'ї: соціальний супровід / Л. С. Волинець, А. Й. Капська, Н. М. Комарова та ін. – К. : Укр. ін-т. соц. досліджень, 2000. – 127 с. 2. Методичний посібник по проведенню тренінг-курсу для соціальних працівників з питань підбору, підготовки та соціального супроводу прийомних батьків / О. О. Яременко, Н. М. Комарова, Г. М. Бевз, Л. С. Волинець та ін. – К. : Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 128 с. 3. Методичні рекомендації соціальним працівникам щодо соціального супроводу прийомних сімей / Н. М. Комарова, Г. М. Бевз, Л. С. Волинець та ін. – К. : Український ін-т соціальних досліджень, 1999. – 103 с. 4. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2003. – 319 с. 5. Пеша І. В. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування) / І. В. Пеша. – К. : Логос, 2000. – 87 с. 6. Соціальне становлення дитини у прийомній сім'ї: соціальний супровід: Навч.-метод. посіб. / Л. С. Волинець, А. Й. Капська, Н. М. Комарова, І. В. Пеша, Г. М. Бевз, Л. В. Волинська, О. О. Яременко. – К. : Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 127 с. 7. Соціальні служби – родині: Розвиток нових підходів в Україні / За ред. І. М. Григи, Т. В. Семигіної. – К. : Дата Банк Україна, 2002. – 128 с. 8. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 2000.

Надійшла до редколегії 30.10.11

НАШІ ЮВІЛЯРИ



Редакційна колегія "Вісника Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Серія "Психологія. Педагогіка. Соціальна робота")", приєднуючись до привітань адміністрації Університету, педагогічного колективу, студентів факультету психології, щиро вітає відповідального редактора збірника, декана факультету психології, доктора психологічних наук, професора, академіка НАПН України, завідувача кафедри психодіагностики та медичної психології Леоніда Фоковича Бурлачука з 65-річним ювілеєм.

Бажаємо ювілярові міцного психологічного здоров'я, широти задумів, нескінченності творчих ідей та натхнення в роботі на благо розвитку української психологічної науки, вітчизняної університетської освіти та психолого-педагогічної практики.

Наукове видання



ВІСНИК

КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПСИХОЛОГІЯ. ПЕДАГОГІКА. СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 5

Друкеться за авторською редакцією.

Оригінал-макет виготовлено Видавничо-поліграфічним центром "Київський університет"

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей. Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали. Рукописи та електронні носії не повертаються.



Формат 60x84¹⁸. Ум. друк. арк. 13,95. Наклад 200. Зам. № 212-6031.
Вид. № П4. Гарнітура Arial. Папір офсетний. Друк офсетний.
Підписано до друку 06.04.12

Видавець і виготовлювач
Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет"
01601, Київ, б-р Т. Шевченка, 14, кімн. 43
☎ (38044) 239 3222; (38044) 239 3172; тел./факс (38044) 239 3128
e-mail: vpc@univ.kiev.ua
http: vpc.univ.kiev.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1103 від 31.10.02